

Schlüsselkompetenzen – ‚Schlüssel‘ für die Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts?

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

am Institut für Kommunikationswissenschaft
der Fakultät für Geisteswissenschaften

Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von
Nils Echterhoff M.A.
aus Essen

Erstgutachter: Prof. Dr. H. Walter Schmitz
Zweitgutachter: Prof. Dr. Hermann Cölfen

Datum der Disputation: 30.09.2014

Inhaltsverzeichnis

0 Einleitung	6
1 Neue Bildungselemente zum Ende des 20. Jahrhunderts	11
1.1 Schlüsselqualifikationen – Der Beginn einer begrifflichen Karriere	11
1.1.1 Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung	11
1.1.2 Bildung und Beschäftigung	13
1.1.3 Kernprobleme im Schulungsprozess	15
1.1.4 Definitionen	16
1.2 Berufliche Handlungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung	23
1.2.1 Person vs. Situation	23
1.2.2 Warum Schlüsselqualifikationen?	24
1.2.2.1 Mangelhafte Prognosen und Obsoleszenz – Auf den Spuren von Dieter Mertens	25
1.2.2.2 Strukturelle und tätigkeitsbezogene Veränderungen in der Arbeitswelt	26
1.2.2.3 Aus Gründen der Persönlichkeitsentwicklung – eine pädagogische Perspektive	29
1.2.3 Welche Schlüsselqualifikationen?	31
1.2.4 Rahmenbedingungen zur Didaktik des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen	33
1.3 Altbewährtes neu entdeckt – Mit Schlüsselqualifikationen zur antizipativen Berufsbildung	39
1.3.1 Der Mensch als Lernwesen	39
1.3.2 Technologischer und qualifikatorischer Wandel	41
1.3.3 Berufsbildung in Zeiten des stetigen Wandels	44
1.3.4 Arbeitsorganisatorische Bedingungen in beruflichen Lern- und Arbeitsprozessen	45
1.3.5 Von Lebens- und Arbeitsqualifikationen zu Schlüsselqualifikationen	47
1.3.6 Möglichkeiten des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen	51
1.4 Transformative Kompetenz in Zeiten stetigen Wandels	55
1.4.1 Mimetische vs. transformative Kultur	55
1.4.2 Schlüsselqualifikationen mit ‚Alibi-Funktion‘	57
1.4.3 Schlüsselqualifizierung im Kontext transformativer Kompetenz	59
1.4.3.1 Transformationsfähiges Wissen als material-inhaltliche Voraussetzung	59
1.4.3.2 Schlüsselqualifikationen als formal-personenbezogene Voraussetzung	61
1.5 Qualifikationen in einer gesellschaftlichen Erosionskrise	64

1.5.1 Die Krise der Berufsgesellschaft.....	64
1.5.2 Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen.....	66
1.5.2.1 Identitätskompetenz.....	68
1.5.2.2 Technologische Kompetenz.....	69
1.5.2.3 Gerechtigkeitskompetenz	71
1.5.2.4 Ökologische Kompetenz.....	72
1.5.2.5 Historische Kompetenz.....	75
1.6 Schlüsselqualifikationen: Ein suggestiver Generalschlüssel zum Abschließen.....	77
1.6.1 Von entwerteten Qualifikationen über Schlüsselqualifikationen zu sozialer Abhängigkeit	78
1.6.2 Der goldene Schlüssel – Zwischen leerer Konsensformel und pädagogischem Mythos.....	80
1.6.4 Meta-Kompetenzen: Das Ende des Berufs und die Zukunft des Lernens	85
2 Schlüsselkompetenzen im 21. Jahrhundert	90
2.1 Antriebskräfte des strukturellen Wandels der Arbeitswelt	90
2.1.1 Globalisierung.....	91
2.1.2 Tertiarisierung.....	95
2.1.3 Informatisierung.....	101
2.2 Konsequenzen für Erwerbspersonen im 21. Jahrhundert	109
2.2.1 Identität und ‚normale‘ Arbeit	109
2.2.2 Ambivalenz der Arbeit.....	114
2.2.3 Vom Beschäftigten zum Unternehmer	118
2.2.4 Neue Unsicherheiten oder neue Chancen?	127
2.3 Qualifikationen für das 21. Jahrhundert	137
2.3.1 Qualifikationsverschiebungen durch Megatrends.....	137
2.3.2 Qualifikationsanforderungen vs. Qualifikationsbedürfnisse	146
2.3.3 Zu einer Systematisierung: Schlüsselkompetenzen sind ‚bunt‘	151
2.3.4 Qualifikationen, Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen – Probleme und Grenzen der Begrifflichkeiten	163
3 Implikationen und Konsequenzen der Schlüssel-Metaphorik	178
3.1 Zur Theorie der Metapher	179
3.1.1 Von der Substitution zur Interaktion	179
3.1.2 „Leben in Metaphern“ – Die kognitive Linguistik.....	191

3.2 Systematische Metaphernanalyse	200
3.2.1 Identifikation und Extraktion metaphorischer Begriffe	201
3.2.2 Rekonstruktion metaphorischer Konzepte	206
3.2.3 Analyse und Interpretation der metaphorischen Konzepte	211
4 Zusammenfassung, Ergebnisreflexion und Ausblick	227
5 Literatur	258

„Ihr Profil: [...] Sie sind kreativ, teamfähig, haben ausgeprägte analytische Fähigkeiten und Freude an der Durchdringung komplexer interdisziplinärer Problemstellungen.“

Wissenschaftlicher Mitarbeiter (m/w) im Bereich ‚Kontextadaptive softwarebasierte Systeme‘ der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen (Universität Duisburg-Essen 2013).

„Qualifikation:

[...]

- Sicherer Umgang mit MS Office, insbesondere Powerpoint und Excel.
- Teamfähigkeit und Durchsetzungsvermögen.
- Flexibilität und Einsatzbereitschaft.
- Verhandlungssichere Deutsch- und Englischkenntnisse.“

Diplomingenieur für Prozessplanung der BMW Group (BMW 2013)

„Was bringe ich mit?

[...]

- Verhandlungssichere Deutsch- und Englischkenntnisse in Wort und Schrift. Interkulturelle Erfahrung erforderlich.
- Eigeninitiative – Kreativität – Analysefähigkeit – Organisationsgeschick – Kommunikationsfähigkeit – Arbeiten im Netzwerk – Teamfähigkeit – Kundenorientierung“

Projekt- und Gruppenleiter (m/w) für Technologieentwicklung der Siemens AG (Siemens 2013).

„Persönliches Anforderungsprofil:

[...]

- Fähigkeit, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in wertschätzender Weise zu motivieren
- Analysefähigkeit, Sicherheit in der Entscheidungsfindung, sachorientierte Durchsetzungsfähigkeit und ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein
- Kommunikationsvermögen, Verhandlungsgeschick und Überzeugungskraft
- Einsatzbereitschaft, Integrationsfähigkeit und Organisationsgeschick
- Hohes Maß an Sozialkompetenz und Souveränität
- Genderkompetenz
- interkulturelle Kompetenz“

Leiterin oder Leiter des Arbeitsbereichs 1: Verwaltung, Unterstützung Facharbeitsbereiche im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Schulministerium NRW 2013)

0 Einleitung

„Sind Sie „teamfähig“ und besitzen zugleich „Durchsetzungsvermögen“? Bringen Sie „Eigeninitiative“, „Kreativität“ und „Analysefähigkeit“ mit? Zählen „Kommunikationsvermögen“, „Organisationsgeschick“ und „interkulturelle Kompetenz“ zu Ihrem Profil?“ Solche und ähnliche Formulierungen von Fähigkeiten sind in aktuellen Stellenausschreibungen nicht mehr wegzudenken. Immer stärker werden neben fachlichen Qualifikationen außer- oder überfachliche Bildungselemente, Schlüsselqualifikationen, Schlüsselkompetenzen bzw. nur Kompetenzen oder je nach Anglizismenaffinität auch Soft-Skills gefordert – und dies berufsdomänenübergreifend. Der unausgesprochene Grund für derartige Forderungen besteht darin, dass Schlüsselkompetenzen eine unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Agieren in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts darstellen. Diese implizite Prämisse wird im Verlauf dieser Arbeit überprüft, indem zuerst der Sachverhalt geklärt wird, was eigentlich gemeint ist, wenn von Schlüsselqualifikationen oder Schlüsselkompetenzen die Rede ist. Dazu werden die in der einschlägigen Fachliteratur prominenten und die Diskussion bestimmenden Theorien und Konzepte herausgearbeitet. Da diese Konzeptionen vornehmlich aus den 1970er bis 1990er Jahren stammen, sollen anschließend zur Prüfung der aktuellen Relevanz folgende Fragen beantwortet werden: Welche Triebkräfte sind für die Arbeitswelt des beginnenden 21. Jahrhunderts prägend, wie wirken sich diese auf Individuen im Arbeitsprozess aus und welche zentralen Bildungselemente werden folglich aktuell benötigt? Daran anschließend wird versucht herauszufinden, wie sich die Idee der Schlüsselqualifikationen zu einer Leitidee im bildungs- und sozialwissenschaftlichen Diskurs entwickeln konnte: Dazu werden die im Verlauf dieser Arbeit identifizierten zentralen Metaphern einer systematischen Analyse unterzogen, die den Leitfragen folgt: Welche „metaphorischen Konzepte“ (Lakoff/Johnson 1980) mit welchen Konsequenzen sind dem Sprechen, Denken und Handeln gemäß der Schlüsselmetapher inhärent und wie wirken sich diese auf Richtung und Verlauf des Diskurses aus?

Als Grundlage für den ersten Teil dieser Untersuchung dient die Darstellung und Diskussion von Autoren, deren konzeptionelle Ideen zum Themenkomplex Schlüsselqualifikationen resp. Schlüsselkompetenzen¹ die wissenschaftliche Debatte nachhaltig prägten und weiterhin beeinflussen. Es werden Autoren ausgewählt, deren Theorien nachhaltig rezipiert werden (Mertens, Reetz, Bunk), als Grundlage für darüber hinausgehende Erweiterungen oder Modifikationen für andere Autoren dienen (Negt, Mertens) und/oder durch einflussreiche Symposien den fachwissenschaftlichen Diskurs prägten (Reetz) bzw. sich mit ihren Ideen als Sachverständige in (bildungs)politische Gremien einbringen (Negt, Mertens). Aber auch Theorien von Autoren, die kritische Töne in die bestehende Debatte einbringen und Gegenmodelle erstellen, um mit neuen Perspektiven den Hauptstrom des Diskurses in neue Richtungen zu lenken versuchen (Landwehr, Geißler), werden einer systematischen Untersuchung unterzogen. Die Mehrheit dieser Autoren verfasste ihre Texte in den 1970er bis 1990er Jahren und richtete ihre Konzeptionen am Status quo, aber auch an Prognosen über die zukünftige Arbeitswelt aus. Deutlich wird bei den meisten Autoren – vor allem in den Veröffentlichungen der 1990er Jahre –, dass sie einen vage spezifizierten Wandel in der Arbeitswelt diagnostizieren, der sich fundamental auf Struktur und Kultur des Arbeitslebens und damit auch auf zukünftige Qualifikationserfordernisse im 21. Jahrhundert auswirken würde. Als gemeinsames Merkmal ihrer Antizipationen zeichnet sich in den verschiedenen Konzeptionen ab, dass fachliche Qualifikationen zukünftig nicht mehr als das einzige Richtmaß für erfolgreiche berufliche Handlungsfähigkeit dienen können. Stattdessen gewinnt eine neue Klasse außer- oder besser überfachlicher Fähigkeiten zunehmend an Bedeutung: Bildungselemente, die eine Schlüsselrolle für die Arbeits- und Lebenswelt im 21. Jahrhundert innehaben.

¹ Im Gegensatz zu dem von Mertens 1974 geprägten Terminus ‚Schlüsselqualifikationen‘ (vgl. Kap. 1.1.4) findet ‚Schlüsselkompetenzen‘ erst Mitte der 1990er in bildungswissenschaftlichen wie -politischen Kontexten Verwendung. Die beiden Termini wurden und werden in der einschlägigen Fachliteratur synonym gebraucht, obwohl der Terminus der ‚Schlüsselkompetenzen‘ konsequenterweise dem der ‚Schlüsselqualifikationen‘ für das damit bezeichnete Phänomen vorgezogen werden sollte (vgl. Kap. 2.3.4). Bis zur Klärung dieses Sachverhalts werden die Begriffe – in Übereinstimmung mit den jeweiligen Autoren – auch hier synonym verwendet.

In aktuellen Auseinandersetzungen mit Konzeptionen von Schlüsselkompetenzen wird häufig stillschweigend davon ausgegangen, „dass das, was damit bezeichnet wird, «heutzutage» offenbar zur Sprache gebracht werden will“ (Pfadenhauer 2010: 150) oder dass es sich um ein Phänomen handelt, „das erst die moderne Gesellschaft kennt und das in der späten Moderne an Bedeutung gewinnt.“ (Knoblauch 2010: 250). Daher wird im Anschluss an den ersten Teil überprüft, worin die Triebkräfte dieses unbestimmten „Wandels von der fordistischen zur postfordistischen Produktionsweise“ (Pfadenhauer/Kunz 2012: 11) eigentlich bestehen und wie sich diese konkret auf Qualifikationsanforderungen auswirken. Die ‚Megatrends‘ Globalisierung, Tertiarisierung und Informatisierung wirken sich mannigfaltig sowohl direkt als auch indirekt auf Arbeitsprozesse, Arbeitsanforderungen und schließlich auf Qualifikationserfordernisse von Individuen aus. Auch auf arbeitskultureller und kognitiv-emotionaler Ebene lösen die Megatrends nichtübergehbare Konsequenzen aus: In der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts verändert sich die identitätsstiftende Funktion von Arbeit für Individuen und zugleich wird der Begriff ‚Arbeit‘ zunehmend unschärfer, weil traditionell getrennte Lebenssphären von Arbeit und Nicht-Arbeit miteinander verschmelzen. Eine solche ‚Entgrenzung von Arbeit‘ auf mehreren Ebenen mit vielen Unbestimmtheiten und Unsicherheiten führt eindeutig dazu, dass Arbeit ambivalent wird. Besonders bedeutsam ist hier die ambivalente Rolle von Arbeitnehmern, die augenfällig nicht in ‚Normalarbeitsverhältnissen‘, wie sie für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts in Deutschland vorherrschend waren, beschäftigt sind. Arbeitnehmer finden sich verstärkt in Arbeitsprozessen, die als *unternehmerisch* bezeichnet werden können: „Arbeitskraftunternehmer“, wie Voß/Pongratz sie benennen, sind im 21. Jahrhundert durch eine neuartige Lebensführung gekennzeichnet (vgl. Voß/Pongratz 1998). Um in beruflichen wie nicht-beruflichen Situationen erfolgreich zu agieren, benötigen Arbeitskraftunternehmer ein Set neuartiger Fähigkeiten, die nach Voß noch „keinen Eingang in die etablierte Bildungsagenda“ (vgl. Voß 2001) gefunden haben und hier als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden. Zum Abschluss dieses Kapitels, das Konsequenzen der Megatrends auf Personen im Erwerbsleben fokussiert, wird anhand aktueller Studien die Frage diskutiert, ob die neuen Konstellationen von Erwerbsarbeit im 21.

Jahrhundert eher neue Chancen oder neue Unsicherheiten für Arbeitende mit sich bringen. Im letzten Kapitel des zweiten Teils steht der Vergleich von Ur-Konzepten zu Schlüsselqualifikationen aus den 1970er bis 1990er Jahren (Teil 1) mit bis dato absehbaren Qualifikationsanforderungen, die eine Schlüsselrolle in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts einnehmen (Teil 2), im Fokus der Untersuchung. Damit soll die Frage beantwortet werden, ob und inwiefern die prägenden Konzeptionen in der einschlägigen Fachliteratur noch zeitgemäß sind bzw. anders ausgedrückt: Was sind Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert? Auf der Schnittmenge dieses Vergleichs aufbauend wird der Versuch unternommen, eine Systematik von Schlüsselkompetenzen zu erstellen und sich daraus ergebende Implikationen zu beleuchten. Mit einer Diskussion und Klärung begriffsinhärenter Widersprüche und grundsätzlicher terminologischer Probleme endet der zweite Teil.

Der dritte Teil der Untersuchung widmet sich der Metaphorik in den Bezeichnungen von Bildungselementen, die eine *Schlüsselfunktion* für erfolgreiches Agieren in der Lebens- und Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts haben: Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit sind an vielen Stellen – sowohl in den ursprünglichen Konzeptionen (Teil 1) als auch in den Beschreibungen von zentralen Bildungselementen für das 21. Jahrhundert (Teil 2) – nichtthematisierte und offensichtlich nicht reflektierte Verwendungen der Schlüssel-Metapher unübersehbar hervorgetreten. Auf dieser Beobachtung aufbauend wird die Hypothese überprüft, dass gerade die Metaphorik des ‚Schlüssels‘ die Konzeptionen, Diskussionen und Umsetzungen außerfachlicher Bildungselemente in eine ganz bestimmte Richtung lenkt und zugleich andere Blickrichtungen versperrt. Das methodische Vorgehen in diesem Teil ist interdisziplinär geprägt, insofern ein bildungs- und sozialwissenschaftliches Phänomen (Schlüsselkompetenzen) mittels geisteswissenschaftlicher Methoden (Metaphorologie) bearbeitet wird, um so zu neuen Erkenntnissen zu gelangen:

Entgegen der Sichtweise der klassischen Rhetorik, die Metaphern nur als bloßes schmückendes Beiwerk und auf einer rein sprachlichen Ebene verortet, gehen neuere Ansätze wie die der ‚kognitiven Linguistik‘ weit

darüber hinaus und sehen Metaphern als übergreifendes Phänomen, das menschliches Sprechen, Denken und Handeln durchdringt und nachhaltig prägt. Der metaphorologische Meilenstein Lakoffs und Johnsons *METAPHORS WE LIVE BY* (Lakoff/Johnson 1980) soll als theoretisches Fundament dienen, die in der Diskussion zu Schlüsselqualifikationen benutzten Metaphern in einem ersten Schritt in zitierten Texten zu identifizieren und daraus zu extrahieren. In einem zweiten Schritt sollen aus metaphorischen Ausdrücken „metaphorische Konzepte“ (vgl. Lakoff/Johnson 1980) rekonstruiert werden. Als dritter Schritt werden auf der Ebene der Interpretation metaphorische Konzepte miteinander verglichen und Implikationen, Konsequenzen sowie mögliche Vorurteile buchstäblich ‚ans Tageslicht‘ gefördert. Aufgrund dieser Ergebnisse wird es möglich, Auswirkungen und Grenzen des Gebrauchs der Schlüssel-Metaphorik in einer Diskursanalyse aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive zu beleuchten.

Die Arbeit endet mit einer Zusammenfassung und Reflexion der Untersuchungsergebnisse und eröffnet einen Ausblick auf weitere, über den Rahmen dieser Untersuchung hinausgehende Forschungsfragen.

1 Neue Bildungselemente zum Ende des 20. Jahrhunderts

1.1 Schlüsselqualifikationen – Der Beginn einer begrifflichen Karriere

1.1.1 Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Der Gründungsdirektor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Dieter Mertens prägte den Terminus „Schlüsselqualifikationen“ 1974 in seinem Aufsatz SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN. THESEN ZUR SCHULUNG FÜR EINE MODERNE GESELLSCHAFT. Das Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) wurde 1967 von der damaligen Bundesanstalt für Arbeit gegründet. Hintergrund der Gründung waren die stetig voranschreitende Automatisierung in Produktionsprozessen und damit – vermutete – einhergehende ‚Freisetzungen‘ von Arbeitsplätzen sowie radikale Brüche in Erwerbsbiographien, also der „Zusammenhang von technischem Fortschritt und der wirtschaftlichen wie sozialen Entwicklung“ (vgl. IAB 2008). Im Vordergrund der Arbeit des IAB stand – auch forciert durch das 1969 verabschiedete Arbeitsförderungsgesetz – die Arbeitsmarktforschung, die als wissenschaftliche Basis für arbeitsmarktpolitische Maßnahmen fungieren sollte. Das IAB wurde in einer Zeit gegründet, in der verstärkt politische Anstrengungen unternommen wurden, gesellschafts- und wirtschaftspolitische Themen wissenschaftlich zu bearbeiten, was sich in der Gründung zahlreicher wissenschaftlicher Einrichtungen in den 60er und frühen 70er Jahren niederschlug.² Mertens, der mit seiner Begriffsprägung den Grundstein für eine bis dato anhaltende Debatte in vornehmlich bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Domänen initiierte, war promovierter und habilitierter Volkswirt und vor seiner Funktion im IAB am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung beschäftigt. Gleichwohl befasste er sich parallel zu seiner Arbeit am IAB intensiv mit Bildungsfragen, indem er bei verschiedenen Gremien der Politikberatung der Bundesregierung mitwirkte, u.a. dem Fachausschuss *Humanisierung des Arbeitslebens* beim Bundesminister für

² Zum Beispiel das Deutsche Jugendinstitut (1963), Bundesinstitut für Berufsbildung (1970) oder das Deutsche Institut für Urbanistik (1973) vgl. IAB 2008.

Forschung und Technologie, der Bildungskommission beim Bundesminister für Verteidigung oder dem Gesprächskreis *Bildungsplanung* beim Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (vgl. Buttler/Reyher 1991: 577f.).

Mertens' THESEN ZUR SCHULUNG FÜR EINE MODERNE GESELLSCHAFT, die den Terminus „Schlüsselqualifikationen“ prägten, stellen eine Reflexion seines 1973 erschienen Aufsatzes DER UNSCHARFE ARBEITSMARKT. EINE ZWISCHEN-BILANZ DER FLEXIBILITÄTSFORSCHUNG dar (vgl. Mertens 1974: 36): In dieser, ursprünglich vom Europarat beauftragten Studie beschreibt Mertens den bisher erreichten Erkenntnisstand der Forschung zur beruflichen Flexibilität in der Bundesrepublik Deutschland und zeigt darüber hinaus gehende Forschungsfragen und -perspektiven auf. Im Zentrum der Flexibilitätsforschung steht das Phänomen der ‚Mobilität‘:

„«Mobilität» kann als die Eigenschaft von Arbeitskräften und Arbeitsplätzen bezeichnet werden, welche es ermöglicht, dass Marktpartner auf andere Märkte ausweichen, wenn sie auf Ihrem primären Markt nicht zum Zuge kommen.“ (Mertens 1973: 315)

Mertens stellt im Folgenden unterschiedliche Kategorien von ‚Mobilität‘ auf, wobei seine Differenzierung zwischen „funktionaler“ und „dysfunktionaler Mobilität“ für seine Konzeptualisierung der „Schlüsselqualifikationen“ prägend war. Unter „funktionaler Mobilität“ versteht Mertens die Möglichkeit eines Wechsels von einer beruflichen Tätigkeit in eine andere, bei der erworbene Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten der alten in die neue Tätigkeit transferiert und dort angewendet werden können. „Dysfunktionale Mobilität“ meint genau das Gegenteil, dass nämlich erworbene Kompetenzen beim Wechsel in einen neuen Beruf verloren gehen und ‚absterben‘ (vgl. Mertens 1973: 316). Da bereits in den frühen 1970er Jahren ca. 50% der Erwerbstätigen im Verlauf ihres Berufslebens in ein anderes Berufsfeld überwechseln, stellt sich an dieser Stelle für Mertens eine Vielzahl von Forschungsfragen:

“Zwischen welchen Berufen wird häufiger, zwischen welchen seltener gewechselt? Für welche Zahl von Berufen qualifiziert ein bestimmter Bildungsgang? Welche Berufe sind das? Wie groß ist die Dysfunktionalität im Einzelfall? *Welches sind «strategisch zentrale» Ausbildungskategorien für die Sicherung von Mobilität?*“ (Mertens 1973: 316; Herv. NE)

1.1.2 Bildung und Beschäftigung

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsfragen zur „Qualifikationsverwertung“ bei beruflichen Tätigkeitswechseln sieht Mertens zwei Forschungsrichtungen, die zur Beantwortung dieser Fragen beitragen können:

„Angesichts der dort geschilderten nachweislichen Unbestimmtheiten der Qualifikationsverwertung auf dem Arbeitsmarkt ist die Frage nach den Kriterien für einen optimalen Bildungskanon keine Angelegenheit zweckfreier Bildungstheorien mehr, sondern auch eine Aufgabe der Arbeitsmarkt- und Berufsanalyse. [...] Umgekehrt ist die Bildungsplanung auf dem Wege, zunehmend wahre oder vermeintliche «Arbeitsmarkterfordernisse» in ihre Modelle einzubeziehen.“ (Mertens 1974: 36)

Zu Beginn seines Texts, in dem er den Terminus ‚Schlüsselqualifikationen‘ einführt, weist Mertens auf eine bemerkenswerte Dichotomie zwischen Bildungsplanung und Arbeitsmarktpolitik hin: Während Bildungspolitiker statt erwartungsgemäßer Forderungen nach beschäftigungsunabhängiger Bildungspolitik zunehmend spezifische Arbeitsplatzanforderungen bei der Entwicklung von Curricula zugrunde legen, warnen Arbeitsmarktpolitiker verstärkt vor einer Bildung, die zu eng an Arbeitserfordernissen orientiert ist statt typischerweise Bildungsinhalte an Beschäftigungsbezüge zu koppeln (vgl. Mertens 1974: 36f.). Es scheint, als hätten Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik die Rollen getauscht. Mertens sieht in dieser „Patt-Situation“ das Eingeständnis der jeweiligen Seiten in die Begrenztheit der eigenen Perspektive und der Formulierung verbindlicher Aussagen³ (vgl. Mertens 1974: 37).

Mertens betrachtet Mobilität als verbindende Komponente der divergierenden Systeme (Bildungs- vs. Beschäftigungssystem), wobei Mobilität „die Divergenzen – mit oder ohne Friktionen – harmonisiert.“ (Mertens 1974: 38) Zugleich sieht er neben anderen mobilitätsfördernden oder -hemmenden Faktoren wie zum Beispiel sozialen Voraussetzungen oder Folgen politischer Entscheidungen Bildung als zentralen Mobilitätsfaktor: „Die Disposition zu Mobilität wird durch Bildung vermittelt, die realisierte Mobilität stellt das

³ Mit dieser Darstellung der Begrenztheit klassischer Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik möchte Mertens vermutlich auch die interdisziplinäre Arbeit des neu gegründeten *Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* als wichtiges Bindeglied der beiden ‚Disziplinen‘ Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik hervorheben.

Schlussglied des Bildungsprozesses dar, welches ihn an das Beschäftigungssystem koppelt.“ (Mertens 1974: 38)

Bildung stellt für Mertens eine Kategorie dar, die über sein im Titel genanntes Ziel (nämlich: THESEN ZUR *SCHULUNG* FÜR EINE MODERNE GESELLSCHAFT) hinausgeht. „Schulung“ ist die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen Individuen typische Probleme einer „modernen Gesellschaft“ bewältigen können. Eine moderne Gesellschaft ist nach Mertens durch folgende Eigenschaften charakterisiert: Ein hoher technischer und wirtschaftlicher Entwicklungsstand kombiniert mit Dynamik, Rationalität, Humanität und Kreativität sowie einer Multioptionalität der Selbstverwirklichung (vgl. Mertens 1974: 37). Durch „Schulung“ werden Mitglieder einer so skizzierten Gesellschaft handlungsfähig und damit in die Lage versetzt, Probleme adäquat zu lösen. Mertens’ Auffassung von Bildung impliziert, dass Bildung eine andere, übergeordnete Kategorie als Schulung darstellt, insofern „Bildung umfassendere Aufgaben hat als Schulung. Bildung schließt jedoch Schulung ein.“ (Mertens 1974: 37)

Eine eindeutig nachvollziehbare Unterscheidung von ‚Bildung‘ und ‚Schulung‘ wird von Mertens nicht getroffen, vielmehr überschneiden sich seine Kategorisierungen an vielen Stellen:

„Schulung für eine Existenz in der modernen Gesellschaft hat drei Dimensionen: Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz, Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten.“ (Mertens 1974: 37)

Unmittelbar anschließend vertritt Mertens die These, dass eine Trennung dieser drei Dimensionen verfehlt sei:

„Jede Art von Bildung (und überhaupt jede Erfahrung) ist, unabhängig davon, auf welche Erkenntnisdimension ihre Intentionen gerichtet sind, mehrwertig. Auch berufliche Bildung am Arbeitsplatz vermittelt gesellschaftliche Verhaltenseffekte, ebenso wie gesellschaftspolitische und andere ‚allgemeine‘ Bildungsinhalte auch die berufliche Qualifikation beeinflussen.“ (Ebd.)

Durch diese lavierende Übertragung der ‚Schulungsdimensionen‘ (persönlich, beruflich und gesellschaftlich) auf seinen (übergeordneten) Bildungsbegriff ist eine Unterscheidung von Bildung und Schulung nicht mehr trennscharf möglich.

1.1.3 Kernprobleme im Schulungsprozess

Trotz dieser definitorischen Unschärfe ist hervorzuheben, dass Mertens das Phänomen der Mobilität nicht nur aus der Perspektive seines arbeitsmark-bezogenen Ursprungs, sondern als grundsätzliches Erfordernis „geistiger Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit, das Menschen in dynamischen Gesellschaften erfüllen müssen, wenn sie in allen ihren Rollen bestehen wollen“ betrachtet (Mertens 1974: 38). „Dynamik“ ist neben weiteren Eigenschaften wie ein hoher technischer und wirtschaftlicher Entwicklungsstand, Rationalität, Humanität, Kreativität, Multioptionalität der Selbstverwirklichung ein zentrales Merkmal „moderner Gesellschaften“. Gerade der Aspekt der Dynamik führt Mertens zu der Hypothese, dass Bildungsinhalte in modernen Gesellschaften schnell veralten und nach relativ kurzer Zeit nicht mehr gebraucht werden können. Um diese Zerfallszeit von Bildungsinhalten zu beschreiben, nutzt Mertens den Terminus „Obsoleszenztempo“.

Es ist wahrscheinlich, dass das Tempo des Veraltens von Bildungsinhalten (Obsoleszenztempo) positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliert. Mit anderen Worten: Je enger an Praxis gebunden etwas gelehrt wird, desto schneller kann das Gelernte überholt sein.“ (Mertens 1989: 85)

Mertens ist der Auffassung, dass in allen bundesdeutschen Bildungszweigen (vom Schulwesen über die Berufsbildung zur Hochschulbildung sowie auch anderen Formen der Erwachsenenbildung) die vermeintliche Praxisnähe von Bildungsinhalten stärker gewichtet wird als eine Abstraktionsfähigkeit der Bildungsinhalte, wobei vor allem Letzteres aus der Sicht von Abnehmern von „frischen Bildungsabsolventen“ vermisst wird.⁴ Neben diesem Dilemma von Praxisbezug und Abstraktion von Bildungsinhalten sieht Mertens als grundlegendes Problem dynamischer Gesellschaften die Prognostizierbarkeit künftiger Qualifikationsanforderungen und entsprechender Bildungsmaßnahmen.

⁴ Arbeitgeber beklagen, dass „die Breite der erworbenen Bildung noch nicht das Gefühl vermittelt, für alle Varianten und Wandlungen der Arbeitswelt in dem gewählten Beruf ausreichend mit intellektuellem Rüstzeug gewappnet zu sein. Der übliche Kompromiss besteht nämlich nicht so sehr in der Vermittlung einer übergeordneten Sicht und instrumentell abstrahierender Distanz zu einem Problemfeld der Arbeitswelt als in der rein additiven Breite des abgefragten Fakten- und Methodenwissens“ (Mertens 1974: 39).

„Je dynamischer, komplexer und unvorhersehbarer die gesellschaftliche, technische, wirtschaftliche und damit persönliche Umweltentwicklung verläuft, desto größere Bedeutung erhalten für die existenzielle Bewältigung von Herausforderungen solche Bildungselemente, welche übergeordneten Charakter haben, die also eine «Schlüsselrolle» im Bildungsprozeß spielen.“ (Mertens 1989: 85)

An dieser Stelle setzt Mertens an und versucht Bildungselemente zu konzipieren, die die individuellen und gesellschaftlichen Beeinträchtigungen durch Umstellungs- und Anpassungsfriktionen minimieren, welche aufgrund der „Differenziertheit und Fluidität der Arbeitswelt (und auch aller anderen sozialer Welten)“ hervorgerufen werden (vgl. Mertens 1974: 39). Diese Bildungselemente, die Mertens im Folgenden unter der tentativen Bezeichnung „Schlüsselqualifikationen“ definiert, sollen also erstens dem Obsoleszenztempo entgegenwirken und zweitens von der prinzipiell unzureichenden Prognostizierbarkeit künftiger Anforderungen in modernen Gesellschaften unabhängiger machen.

1.1.4 Definitionen

Mertens schickt seiner Definition des Terminus ‚Schlüsselqualifikationen‘ eine Aufzählung exemplarischer Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus, die als Bildungsziele seiner folgenden Definition zugeordnet werden können.⁵ Die einzelnen Elemente dieser Aufzählung stellen Kategorien dar, die von westlich-abendländisch geprägten Wertvorstellungen einer hochindustrialisierten Gesellschaft geprägt sind. Die Ermittlung der genannten Fähigkeiten, die für die Bewältigung sowohl einer dynamischen, sich schnell verändernden Arbeitswelt als auch einer komplexen, multioptionalen Alltagswelt grundlegend sind, basiert nach Mertens auf folgender Überlegung: Der Erwerb spezialisierter Fähigkeiten tritt zugunsten übergeordneter Kompetenzen immer weiter zurück – an die Stelle enumerativ-additiver Bildung („Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissen“) tritt instrumentelle

⁵ „Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessenanalyse, gesellschaftswissenschaftliches Grundverständnis, Planungsfähigkeit, Befähigung zur Kommunikation; Dekodierungsfähigkeit“ (Mertens 1974: 40).

Bildung („Zugriffswissen, know how to know“): „Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenkenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden“ (Mertens 1974: 40).

*„Schlüsselqualifikationen sind demnach solche Kenntnisse, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr
a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt sind, und
b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.“ (Mertens 1974: 40; Herv. i. Orig.)*

Bei einer genaueren Typisierung von Schlüsselqualifikationen geht Mertens konzeptionell von vier Typen aus. „Basisqualifikationen“ stellen ein grundlegendes Bildungselement dar, das „das Allgemeinere über das Spezielle stellt“. Es sind „Qualifikationen höher Ordnung oder «gemeinsame Dritte» von Einzelfähigkeiten“, die einen „vertikalen Anwendungstransfer auf spezielle Anforderungen in Beruf und Gesellschaft“ ermöglichen (vgl. Mertens 1974: 41). Mertens stellt eine Konkretisierung und mögliche Umsetzungen in Lehrpläne zur Diskussion, wobei er die allgemeinste, für ihn wichtigste Basisqualifikation „Lernfähigkeit“ – das Lernen zu lernen – voranstellt (vgl. ebd.):

Basisqualifikation als Bildungsziel	Konkretisierung	Vehikel Lehrgegenstand
Logisches Denken	Logisches Schließen	Formale Logik, Schaltalgebra
Analytisches Vorgehen	Analytische Verfahrenstechniken	Linguistik, Analytische Geometrie
Kritisches Denken	Argumentations- und Diskussionsfähigkeit	Dialektik
Strukturierendes Denken	Klassifizieren	Über- und Unterordnung von Phänomenen
Dispositives Denken	Zweck – Mittel – Ökonomie	Organisationslehre, Grundlagen Ökonomie
Kooperatives Vorgehen	Soziale Spielregeln und -techniken	Konkrete Spiele

Konzeptionelles Denken	Planungsbereitschaft und -fähigkeit	Planungstechniken (Netzplantechnik u.a.)
Dezisionistisches Denken	Risiko – Chance – Ökonomie; Entscheidungsfähigkeit	Spieltheorie, Entscheidungstheorie, Wahrscheinlichkeitstheorie
Kreatives Vorgehen	Assoziierendes Denken	Brainstorming, Litérature automatique, Morphologie
Kontextuelles Denken	Verstehen von Zusammenhängen und Interdependenzen	Schach, Operations Research

Basisqualifikationen nach Mertens 1974

Die zweite Kategorie von Schlüsselqualifikationen bezeichnet Mertens als „Horizontalqualifikationen“, die „eine möglichst effiziente Nutzung von Informationshorizonten“ ermöglichen. Diese Kategorie von Schlüsselqualifikationen gründet auf der Tatsache, dass jeder einzelne Mensch nur auf wenigen Gebieten über Expertenwissen zu verfügen braucht, „wenn stattdessen seine Speicherkapazität mit «Zugriffswissen» («gewusst wo») für möglichst viele Zugriffsgebiete genutzt wird“ (Mertens 1974: 41). Diese Kategorie von Schlüsselqualifikationen, „die mehr als alle anderen die Bezeichnung «Schlüssel» verdient“ und als „Informiertheit über Informationen“ zusammengefasst wird, hat vier verschiedene Dimensionen, die Mertens konkretisiert und ebenfalls möglichen curricularen Lehrgegenständen zuordnet (vgl. ebd.):

Horizontalqualifikation als Bildungsziel	Konkretisierung	Vehikel, Lerngegenstand
Informiertheit über Informationen	Wesen von Informationen	Allgemeine Informationskunde, allgemeine Lehre der Zeichen
	Gewinnung von Informationen	Bibliothekskunde, Medienkunde, Statistik
	Verstehen von Informationen	Spezielle Lehre der Zeichen und Symbole: Grundwissen über Verbal-sprache, mathematische Symbole, Programmiersprachen, Zeichnungen,

		Modelle, Signale, Filme, Geräusche, Semantik Grundwissen über Fremdsprachen (Basic English, Sprachstrukturalismus) Fachwörtersprache (Latein, Griechisch, Englisch) Grundstrukturkenntnisse über Pläne und technische Anleitungen
	Verarbeiten von Informationen	Schnelllesekurse, Redundanzreduktion von Fragen und Aussagen, Förderung der Ausdrucksfähigkeit (Muttersprache), Verstehens des Wirtschaftsteils einer Zeitung, Umgang mit Formelsammlungen, Nachschlagewerken, Bibliographien.

Horizontalqualifikationen nach Mertens 1974

Bei der dritten Kategorie von Schlüsselqualifikationen, den „Breitenelementen“, handelt es sich um

„spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten. Diese Breiterelemente spielen innerhalb eines größeren Berufssektors für die beruflichen Anforderungsmuster eine ähnliche Rolle wie bestimmte immer wiederkehrende Elemente in chemischen Verbindungen, z.B. Kohlenstoff (C) in der organischen Chemie. Sie verbinden sich in immer wieder anderer Weise mit anderen Qualifikationselementen; ohne sie geht es aber nicht.“ (Mertens 1974: 42)

Nach Mertens bedarf es einer umfangreichen Analyse, um bestimmte Breiterelemente bestimmter Bildungsebenen und -sektoren zu extrahieren. Viele Breiterelemente hätten Eingang in den „Kanon der allgemeinen Kulturtechniken“ gefunden, wie z.B. die vier Grundrechenarten; andere würden in speziellen beruflichen Ausbildungen vermittelt, kommen aber sowohl in berufsfeldübergreifenden Tätigkeiten als auch außerhalb des beruflichen Umfelds häufig zur Anwendung. Als Beispiele in seinem 1974

veröffentlichten Text benennt Mertens Kenntnisse in der Messtechnik, im Arbeitsschutz und in der Maschinenwartung: Diese in der Hälfte aller Ausbildungsberufe vermittelten Qualifikationen sollten nach Mertens Eingang in den Allgemeinbildungskanon finden, da „dies genau diejenigen Kenntnisse sind, die in modernen Gesellschaften auch außerhalb des Erwerbslebens immer unentbehrlicher werden, z.B. für Jugendliche, Rentner und Hausfrauen“ (Mertens 1974: 42).

Die vierte Kategorie von Schlüsselqualifikationen nennt Mertens „Vintagefaktoren“: Sie stellen sicher, dass keine Wissensdifferenzen und damit auch Qualifikationsdifferenzen und schließlich Leistungsunterschiede zwischen Jüngeren und Älteren („intergenerative Bildungsdifferenzen“) entstehen, wenn Schullehrpläne weiterentwickelt werden. Nach Mertens zählen hierzu u.a. Grundzüge der Sozialkunde, des Englischen, der Programmierverfahren und der jüngeren Literatur (vgl. Mertens 1974: 42). Fünfzehn Jahre später, 1989, fügt Mertens noch folgende Bereiche hinzu: Grundzüge der Ökologie, Dritte-Welt-Problematik, Konflikt- und Friedensforschung sowie die Kulturforschung in Bezug auf die steigende Bedeutung interkultureller Prozesse (vgl. Mertens 1989: 92). Um die sich verändernden Vintage-Faktoren festzustellen, bedarf es einer systematischen intergenerativen Lehrstoffvergleichsforschung, um Lehrpläne in der Erwachsenenbildung auf mögliche intergenerative Bildungsdifferenzen abzustimmen (vgl. Mertens 1974: 42).

Diese vier Kategorien von Schlüsselqualifikationen stellen für Mertens „den Kern einer Schulungszivilisation“ dar, der es Menschen in modernen Gesellschaften ermöglicht – angesichts einer komplexen und unüberschaubaren Informationsdichte – Orientierung und „Überlegenheit über Informationen“ zu schaffen (vgl. Mertens 1974: 43). Dabei verfügt eine gebildete Persönlichkeit in einer modernen Gesellschaft nicht nur über die genannten Schlüsselqualifikationen, sondern besitzt auch ein Inventar von weiteren, individuell gewählten Qualifikationen, das „ihren Eignungen und Neigungen entspricht“ (Mertens 1974: 43). Um auf allen Bildungsebenen und Bildungszweigen die *Schulung* einer modernen Gesellschaft zu einer *Bildung* einer modernen Gesellschaft zu erweitern, schlägt Mertens vor, ein „flexible[s] Baukastensystem von Bildung“ zu nutzen:

„[Dieser Baukasten] besteht deswegen am besten aus einem Pflichtkanon, der auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen konzentriert bleibt, und einem breiten Angebot an Spezialisierungs-, Vertiefungs- und Komplementärkursen, im Verhältnis 50:50 oder in einem anderen sinnvollen Verhältnis.“⁶ (Mertens 1974: 43)

Selbst wenn die Schulung für Schlüsselqualifikationen Kernelement eines „Grundbildungslehrplans“ geworden ist, bleibt für Mertens eine „éducation permanente“ unentbehrlich, da aufgrund

„[...] dynamischer technischer, wirtschaftlicher und sozialer Entwicklungen kein Schulungsprogramm vor dem Eintritt ins Berufsleben bereits eine ausreichende Ausrüstung zur Bewältigung der Umstellungserfordernisse während des Erwerbslebens zu liefern [vermag].“ (Ebd.)

Dieses Postulat nach lebensbegleitendem Lernen in Arbeit und Alltag wird umso dringlicher, als auch Schlüsselqualifikationen einem Wandel unterliegen, wenngleich einem weitaus langsameren als spezialisierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, was sich in Mertens Konzeption der Vintage-Faktoren deutlich spiegelt:

„Die Schlüsselqualifikationen ändern sich nach Gewicht und Inhalt; auch erhalten neue Schulungselemente *Schlüssel*bedeutung, frühere verlieren sie. (Allerdings stellen die Schlüsselqualifikationen von heute auch den *Schlüssel* für das Verständnis derer von morgen dar, sonst wären sie falsch gewählt.)“ (Ebd.; Herv. NE)

Elbers et. al kritisieren aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, dass Mertens' Konzeption zwar dem „erziehungswissenschaftlichen Diskussionsstand“ entspreche, zugleich aber „den Charakter des Zufälligen und Beispielhaften“ innehave (vgl. Elbers et. al 1975: 24): Die Basisqualifikationen seien ohne zugrundeliegende Persönlichkeits- und Lerntheorien ausgewiesen und bezögen sich ausschließlich auf den kognitiven Bereich, obwohl weitere Schlüsselqualifikationen wie „problemlösendes Denken“ oder „technische Sensibilität“ denselben Grad von Plausibilität aufwiesen. Auch die Horizontalqualifikationen sowie die Vintagefaktoren, die kulturell stark variieren, seien beliebig gewählt: „Die Auswahl eines bestimmten Bildungsinhalts unter mehreren möglichen wurde nicht begründet“ (Elbers et. al:

⁶ Das ‚Mischungsverhältnis‘ von Schlüsselqualifikationen und anderen Qualifikationen, genauer gesagt fachlichen und außerfachlichen Qualifikationen, sowie gegenseitige Abhängigkeiten werden in einem späteren Teil dieser Arbeit genauer beleuchtet (vgl. Kap. 2.3.4).

1975: 28). Neben einer berechtigten Infragestellung der Abgrenzung von Basis- und Horizontalqualifikationen⁷ sehen die Autoren um Elbers eine Begrenztheit von Mertens' Qualifikationskonzept auf beruflich-praktische Verwendungszusammenhänge:

„Der derzeitige Wissensstand verbietet in einem Konzept wie dem der Schlüsselqualifikationen die Beschränkung auf Qualifikationen im Sinne von «Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten», und verlangt die Integration von Persönlichkeitsdimensionen, insbesondere der Verhaltensstile und Motivationsstrukturen.“ (Elbers et al. 1975: 29).

Mertens betont jedoch gerade, dass neben dem „Pflichtkanon, der auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen konzentriert bleibt“, weitere Bildungselemente erworben werden sollen, die individuell frei wählbar sein sollten, damit die Schulung von Personen erweitert wird zur Bildung von Persönlichkeiten (vgl. Mertens 1974: 43). Bereits in seinem Initialtext von 1974 wie auch in späteren Veröffentlichungen (insbesondere Mertens 1975 und Mertens 1989) weist er deutlich darauf hin, dass sich sein Konzept der Schlüsselqualifikationen keinesfalls nur auf berufliche Anforderungen, sondern gerade auch auf die persönlich-alltägliche Existenz wie auf gesellschaftliches Verhalten und die Übernahme von Verantwortung in modernen Gesellschaften bezieht. Auch die pauschale Kritik von Elbers et al., dass konkrete Ausführungen dazu fehlen, „wie ein derart neu-strukturiertes Bildungssystem bei gegebenen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Voraussetzungen verwirklicht werden kann“, läuft ins Leere (vgl. Elbers et al. 1975: 27), da dies keinesfalls die Intention Mertens' bei der Erarbeitung seiner „Thesen“ darstellt.⁸ Vielmehr ist der besondere Impuls seines „Suchbegriffs“ hervorzuheben, mit dem Mertens 1974 eine bis heute anhaltende „pädagogische Schatzsuche“ (Geißler/Orthey 1993: 40) initiierte.

⁷ „Wenn «Informiertheit über Informationen» mehr als alle anderen die Bezeichnung «Schlüssel» verdient, ist die Frage zu stellen, weshalb sie nicht den sogenannten Basisqualifikationen zugeordnet werden kann“ (Elbers et. al 1975: 29).

⁸ Eine solch universal-allumgreifende, d.h. nicht-realisierte Forderung weist Mertens in seiner Erwiderung auf Elbers et al. zurecht zurück: „Hier wie auch sonst im Bildungswesen muß nicht alles bis zur letzten Feinheit zuvor erkundet sein, ehe man eine bildungspolitische Aktivität wagt. Sorgfältig begleitete pädagogische Versuche sind auch auf dem Gebiet des Schlüsselqualifikationskonzepts im Berufsbildungsbereich vorstell- und vertretbar.“ (Mertens 1975: 25)

1.2 Berufliche Handlungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung

1.2.1 Person vs. Situation

Für den Erziehungswissenschaftler und Wirtschaftspädagogen Lothar Reetz sind ‚Schlüsselqualifikationen‘ eine besondere Form von ‚Qualifikationen‘. ‚Qualifikation‘ versteht Reetz als relationalen Begriff, der sich erst im Kontext von Individuum und seiner situativen Umwelt definiert: „Personen“ und „Situationen“ sieht Reetz als Pole einer linearen Achse: Die Verbindung dieser Pole „wird hergestellt durch das Handeln im Sinne einer Einheit von Denken und Tun“ (Reetz 1990: 17).

„In dem Maße, in dem das Individuum in der Lage ist, sich mit Situationen handelnd auseinander zu setzen, sie zu gestalten, zu bewältigen, erlangt die Person Handlungsfähigkeit. Besitzt diese Handlungsfähigkeit einen gewissen Grad an Reife und einen abgrenzbaren situativen Bezug, sprechen wir von «Qualifikation»“. (Ebd.)

Zugleich betont Reetz, dass Qualifikationen nicht als statische Eigenschaften von Personen begriffen werden dürfen, sondern als veränderbare, variable Handlungspotenziale verstanden werden müssen. Je nach konkreter (beruflicher) Anforderung können sich Qualifikationen wandeln: Sie können „veralten“, wenn sie nicht mehr benötigt werden, d.h. „sie sinken im Wert“, weil z.B. ihre Verwertbarkeit durch neue Arbeitsmittel reduziert wird, oder „sie steigen im Wert“, da entsprechende Bedarfsänderungen vorliegen⁹ (vgl. ebd.). Divergenzen zwischen dem beruflichen Leistungs- und Handlungspotenzial und den konkreten Anforderungen können erhebliche reale soziale Konsequenzen wie z.B. Arbeitslosigkeit zur Folge haben. Solche Diskrepanzen liegen zum einen an Markt- oder/und Produktionswandlungen, die auf neuen Technologien und entsprechenden organisatorischen Folgen beruhen, aber auch an der Situationsgebundenheit von Qualifikationen, die mit veränderten Anforderungen nicht mehr zur Deckung gebracht werden können:

⁹ Mit dieser Exemplifizierung der Dynamik von Qualifikationen bestärkt Reetz die Obsoleszenzthese von Dieter Mertens, die die Zerfallszeit, das Veraltenstempo von Bildungsinhalten beschreibt, wobei Reetz auch die andere Richtung, d.h. die Möglichkeit einer ‚Renaissance‘ von Qualifikationen für plausibel hält.

„Vielmehr können solche Diskrepanzen vor allem dann vermindert werden, wenn die Qualifikationen einerseits flexibel genug sind für wechselnde Anforderungen und wenn sie andererseits darüber hinaus eine *Mitgestaltung dieser Anforderungen* erlauben. Genau in diese Richtung zielt das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Auf der «Skala» zwischen «Person» und «Situation» rückt es den Schwerpunkt der Qualifikation ab von den konkreten spezialisierten Beruhsanforderungen und verlagert ihn hin zum Zentrum der Persönlichkeit.“ (Reetz 1990: 17; Herv. NE)

Diese skizzierte Konzeption von Schlüsselqualifikationen, die relativ situationsunabhängig und im „Zentrum der Persönlichkeit“ verankert sind, exemplifiziert Reetz mit „Entscheidungsfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ und „Fähigkeit zur selbstständigen Arbeitsgestaltung“. Solche Qualifikationen beinhalten curriculumstheoretisch betrachtet „Lernziele mit hohem Grad von Allgemeinheit und Komplexität“ (vgl. ebd.). Aus handlungstheoretischer Perspektive meinen Schlüsselqualifikationen die Fähigkeit, spezifische Handlungen – sowohl praktische als auch Sprech- und Denkhandlungen – je nach Situation immer wieder neu, d.h. auf situationsadäquate Weise zu generieren und damit zu aktualisieren:

„Schlüsselqualifikationen bezeichnen also gegenüber den bisherigen normativen Vorgaben der Berufsbildung durch «Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten» eine *höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit*.“ (Reetz 1990: 17f. Herv. i. Orig.)

Schlüsselqualifikationen sind nach Reetz eher persönlichkeitsbezogen als situationsbezogen, bezogen auf ihre Reichweite eher allgemein und situationsunabhängig als spezifisch und situationsgebunden, eher abstrakt als konkret und schließlich von ihrem Umfang eher komplex als einfach strukturiert (vgl. Reetz 1990: 18).

1.2.2 Warum Schlüsselqualifikationen?

Reetz, der bereits 1989 an der Universität Hamburg ein viel diskutiertes und stark rezipiertes¹⁰ Symposium zum Thema SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN – FACHWISSEN IN DER KRISE? mit renommierten Bildungs- und Sozialwissenschaftlern durchführte, das die Diskussion zum Thema ‚Schlüssel-

¹⁰ Vgl. beispielsweise Laur-Ernst 1996, Dubs 1996 oder Mertens 2008.

qualifikationen' nachhaltig beeinflusste, nähert sich dem Phänomen der Schlüsselqualifikationen aus drei unterschiedlichen Perspektiven: Neben der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, genauer gesagt einer kritischen Auseinandersetzung mit Mertens, argumentiert Reetz aus der Perspektive des Beschäftigungssystems sowie der pädagogischen Anthropologie, die besonders die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums fokussiert.

1.2.2.1 Mangelhafte Prognosen und Obsoleszenz – Auf den Spuren von Dieter Mertens

Reetz teilt die These Mertens', dass das Obsoleszenztempo von Bildungsinhalten positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit dem jeweiligen Abstraktionsniveau korreliert (vgl. Reetz 1991: 29). Deshalb müsse Bildung Elemente enthalten, die nicht nur in einem begrenzten Zusammenhang zur Anwendung kommen, sondern sich für eine Vielzahl von Anforderungen zum gleichen Zeitpunkt und auch für unvorhersehbare Änderungen von Anforderungen eignen. Auch stimmt Reetz mit Mertens darin überein, dass die Befunde aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung keine zuverlässigen Ergebnisse für die Bildungsplanung lieferten, „da die auf dieser Forschung aufbauende Prognostik mit erheblichen Mängeln behaftet sei“ (Reetz 1990: 18). Obwohl auch Reetz bei Mertens den „Bezug zu komplexen Arbeitsaufgaben und zu konkreten Arbeitsprozessen vermisst“, dient ihm Mertens' Vorarbeit – die vor allem eine „Versöhnung zwischen Beschäftigungssystem und Bildungssystem“ anstrebe – als Legitimation und Arbeitsgrundlage für seine Weiterentwicklung des Konstrukts der Schlüsselqualifikationen (vgl. Reetz 1994: 31). Da Reetz' Hauptkritikpunkt an Mertens die mangelnde Übertragbarkeit von Schlüsselqualifikationen auf konkrete Arbeitssituationen darstellt (vgl. Reetz 1990: 19), ist dieser Aspekt für mich ein wichtiger Prüfstein für die Weiterentwicklung des Schlüsselqualifikationskonzepts durch Reetz.

1.2.2.2 Strukturelle und tätigkeitsbezogene Veränderungen in der Arbeitswelt

Für Reetz ist, im Gegensatz zu Mertens, die ‚Normalität des Wandels‘ und damit die ungenaue Prognostizierbarkeit künftiger Anforderungen kein grundsätzliches Problem, um Aus- und Weiterbildungsinhalte an seinem Konzept von Schlüsselqualifikationen zu orientieren. Die bereits Mitte der 1980er Jahre absehbaren Veränderungen, die u.a. durch den Wandel von Marktstrukturen und neuen Technologien und den damit verbundenen organisatorischen Veränderungen in Betrieben hervorgebracht wurden, betreffen die Tätigkeits- und Anforderungsprofile in unterschiedlichsten Arbeitsbereichen. Reetz bezieht sich hier auf einschlägige Untersuchungen, die eine generelle Verschiebung von arbeitsteiligen hin zu funktionsintegrativen und ganzheitlichen Arbeitsprozessen belegen (vgl. Kern/Schumann 1984 sowie Baethge/Oberbeck 1986). Im gewerblichen Bereich führen veränderte Organisationen von Produktionsprozessen zu einer Neubewertung menschlicher Arbeitsleistung, die das „Ende der Arbeitsteilung“ einleiten und den „Abschied vom Taylorismus“ besiegeln (vgl. Baethge et al. zit. n. Reetz 1990: 19). Aber auch im kaufmännischen Bereich entwickle sich parallel eine neue „Handlungsstruktur qualifizierter Sachbearbeitung“. Um in dieser neuen Struktur adäquat zu handeln und erfolgreiche Arbeitsergebnisse zu erzielen, bedarf es eines Verhaltens- und Handlungsstils, der für alle Mitarbeitenden

„[...] durch die zeitliche Verdichtung von Entscheidungsprozessen und durch eine Zunahme zweckgerichteter offensiver Kommunikation mit Kunden und/oder Lieferanten geprägt [ist]. Seine Beherrschung ist abhängig von guten Fachkenntnissen, einer hohen intellektuellen Flexibilität im Umgang mit wechselnden Situationen, ausgeprägten analytischen Fähigkeiten zur Interpretation von Informationen und einer differenzierten sozial-kommunikativen Kompetenz.“ (Baethge et al. zit. n. Reetz 1990: 19)

Reetz bezieht sich neben diesen Forschungsergebnissen aus der Qualifikations- und Berufsforschung auch auf berufssoziologische Befunde (vgl. Benteler/Fricke 1988): Hier wird festgestellt, dass Befugnis sowie Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, die traditionell Führungskräfte und leitende Angestellte inne hatten, jetzt auch auf untere Hierarchieebenen

verlagert werden. Neben damit verbundenen sozialen Kompetenzen „wird in diesen neuen Organisationsformen sehr viel stärker als vorher die *Fähigkeit zum autonomen Handeln, zu selbständiger Problemlösung* erforderlich werden.“ (Reetz 1990: 20; Herv. i. Orig.) Diese Kompetenzen, die auf allen Hierarchieebenen gefordert werden, sollten nach Benteler und Fricke Eingang in die Berufsbildung finden, so dass berufsfachliche Kerninhalte durch Bildungsinhalte ergänzt werden, die „zu Flexibilität, Mobilität, Beherrschung und Gestaltung von Veränderungsprozessen befähigen“ (Benteler/Fricke zit. n. Reetz 1990:20).

Den Grund dafür, dass das Thema der Schlüsselqualifikationen erst seit Mitte der 1980er Jahre in Diskussionen zu beruflicher und besonders betrieblicher Aus- und Weiterbildung Anklang findet, sieht Reetz neben den eben dargestellten Veränderungen in den betrieblichen Tätigkeiten und Anforderungen, die auf dem weltweiten Wandel von Marktstrukturen und der Einführung neuer Technologien beruhen, vor allem in einem „mentalen Änderungsprozess“ (vgl. Reetz 1994: 31). Diese mentale Komponente betrachtet Reetz vor dem Hintergrund eines Wertewandels in Wirtschaft und Gesellschaft: Traditionell existierten pessimistische Bilder vom Menschen in Bezug auf seine Bereitschaft und Fähigkeit, zu lernen und zu arbeiten. Deutlichsten Ausdruck findet ein solches pessimistisches Denken in tayloristischen Organisationsformen des Arbeitens und Lernens:

„Hauptmerkmale sind dabei erstens: arbeitsteilige Reduktion der Komplexität des zu Arbeitenden bzw. des zu Lernenden und damit die Reduktion der Fähigkeiten des Menschen durch die Organisation. Und zweitens: Integration und Koordination der arbeitsteiligen Leistung durch das Mißtrauensprinzip und Erfolgskontrolle.“ (Reetz 1994: 31)

Seit Beginn der 1990er Jahre rücken neue Fragen nach Arbeitszufriedenheit und – auf Lernprozesse bezogen – Schülerzufriedenheit „im Sinne von Möglichkeiten von Selbst- und Mitgestaltung zur Persönlichkeitsentwicklung innerhalb von Arbeit und Lernen“ in den Vordergrund (vgl. ebd.). Diese Fragen spiegeln eine neue Einstellung und ein verändertes Menschenbild wider, was bereits in neuen Human Resources-Konzepten in der betrieb-

lichen Personal- und Organisationsentwicklung umgesetzt wird.¹¹ Innerhalb dieses optimistischen Menschenbildes

„[...] wird davon ausgegangen, dass die Menschen nicht einseitig als führ- und steuerbare Objekte zu betrachten sind, sondern dass sie Subjekte mit einem Potential an Erfahrungen und auch Fähigkeiten darstellen, das aufgrund der organisatorischen Bedingungen bei weitem nicht ausgeschöpft ist.“ (Reetz 1994: 31)

Neben dieser „internen“ Dimension des Wertewandels und Veränderung des Menschenbildes sieht Reetz bereits 1994, dass auch „externe“ Faktoren wie neue Technologien und weltweite Marktveränderungen Betriebe und Gesellschaft mit neuen Problemen und Fragen konfrontieren: Zentral ist nach Reetz die zunehmende Komplexität und Dynamik von Veränderungsprozessen, die die Anpassungsfähigkeit vieler Unternehmen und Organisationen an ihre Grenzen stoßen lässt. Mit der Einsicht in diese Zusammenhänge sind Lösungsmöglichkeiten und Antworten auf solche neuartigen Probleme und Fragen unbedingt mit persönlichkeitsbezogenen Potenzialen von Individuen, d.h. ‚Human Resources‘ verknüpft. Denn der zunehmenden Komplexität und Dynamik in Wirtschaft und Gesellschaft kann nur dadurch begegnet werden,

„[...] dass die Organisationen als flexibel agierende und reagierende Sozialsysteme gestaltet werden, wobei eben permanente Prozesse der Schlüsselqualifizierung und der Organisationsentwicklung quasi symbiotisch aufeinander abgestimmt werden müssen.“ (Reetz 1994: 32)

Als konkretes Beispiel nennt Reetz die „revolutionärste industrielle Änderung seit Henry Fords Fließband“, die so genannte „schlanke Produktion“. Bei diesem Produktionsprozess ist deutlich erkennbar, dass Veränderungen in der Produktion eng mit Veränderungen sowohl in der Arbeitsorganisation als auch der Qualifikation der Mitarbeitenden verwoben sind.¹² Während beispielsweise in der Massenproduktion tayloristischer Prägung auf der Ebene der Produktion eine bestimmte Fehlerquote und ein bestimmter Lagerbestand akzeptiert wird, sieht die ‚schlanke‘ Produktion eine Nulltoleranz gegenüber Produktionsfehlern und eine Produktion ‚just in time‘ (d.h. keine Lagerbestände) vor. Auf der Ebene der Organisation ist traditionell

¹¹ Vgl. beispielsweise Rao 1996, Baron/Krebs 1999 und Schumacher et al. 2009.

¹² Reetz bezieht sich hier auf eine Studie von Womack et al. 1992 (vgl. Reetz 1994: 31f.).

Verantwortung, wie z.B. das Treffen von Entscheidungen, ausschließlich auf höheren Hierarchieebenen verortet, während in der ‚Lean Production‘ Verantwortung durch eine Abflachung der Hierarchie auch auf die unteren Ebenen verlagert wird. Auf der qualifikatorischen Ebene führt innerhalb tayloristischer Produktionsprozesse die arbeitsteilige Effizienz gestufter Spezialisierung tendenziell zu einer Dequalifizierung im Sinne „gestufter Nischenqualifikationen“, während in schlanken Produktionszyklen übergreifende Qualifikationen auf allen Hierarchieebenen – und nicht nur im Top-Management – gewünscht und sogar erforderlich sind.

„«Schlanke» Produktion verlangt kooperative Effizienz auf Grundlage breiter beruflicher Fähigkeiten. Einsatz im Team, auch Problemlösungsfähigkeit sind Merkmale, die dieses System kennzeichnen. Durchgängig also Schlüsselqualifikationen, die erforderlich sind, um Veränderungen, etwa durch Abflachung der Hierarchie, die gegenwärtig ja stark diskutiert und in größeren Betrieben auch realisiert werden, um diesen Verlagerungen von Verantwortung von oben nach unten gerecht zu werden.“ (Reetz 1994: 31)

Zugleich betont Reetz, dass dieses Prinzip der ‚schlanken Produktion‘ nicht nur im originären Produktionsbereich, sondern auch im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor zunehmend Einzug findet. Auch nahezu 20 Jahre nach Erscheinen dieses Texts kann mit Gewissheit behauptet werden, dass in nahezu allen Wirtschaftszweigen dieses Prinzip Anwendung findet (vgl. Gorecki/Pautsch 2013 und Womack/Jones 2013). Wirtschafts- und gesellschaftspolitische Phänomene wie die Tendenz zum Outsourcing, Outplacement und die Zunahme von Zeitarbeit halten den wirtschaftlichen Prozess schlank und verhindern so, dass er ‚Fett ansetzt‘.

1.2.2.3 Aus Gründen der Persönlichkeitsentwicklung – eine pädagogische Perspektive

Laut Reetz sind vorherrschende Begründungszusammenhänge für das Konzept der Schlüsselqualifikationen primär arbeitsmarktbezogenen und beruflich-betrieblichen Ursprungs (vgl. Reetz 1990: 20). Die Perspektive auf das Individuum und seine Bildungsansprüche werde in aktuellen

Begründungen und Legitimationen kaum beachtet – ganz im Gegensatz zur Bildungsdiskussion zu Beginn der 1970er Jahre: Der Deutsche Bildungsrat vertrat 1970 im STRUKTURPLAN FÜR DAS BILDUNGSWESEN im Zusammenhang von allgemeinem und beruflichem Lernen die Ansicht, dass das Individuum über seine spezialisierten Fähigkeiten in seinem Berufsfeld hinausgehende, allgemeine Fähigkeiten verfügen soll, die „zur Erkenntnis von Zusammenhängen, zu selbständigem Handeln, zu Kooperation und Verantwortung“ führen sollen. (Deutscher Bildungsrat 1970: 34) Die Betonung auf Bildungsansprüche des Individuums kommt auch in der Formulierung allgemeiner Lernziele deutlich zum Ausdruck:

„Ein solches allgemeines Lernziel ist zum Beispiel problem-lösendes Denken als allgemeines Denkverfahren, das den Einzelnen auch für die Bewältigung neuer unerwarteter Aufgaben des Lebens befähigt. [...] Einige der heute als besonders dringlich oder wichtig angesehenen allgemeinen Lernziele sind: Selbst-ständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sach-lichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewußtsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung.“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 83f.)

Eine solche Programmatik, die zu mündigem Denken und Verhalten befähigen sollte, habe in der Praxis kaum Niederschlag gefunden, vielmehr dominierten weiterhin die Fokussierung auf reine Wissensreproduktion und eine Vernachlässigung der Verbindung von Theorie und Praxis. Aber gerade in der „Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung in den 1970er Jahren mittels höherer kognitiver Kompetenz besteht eine partielle Übereinstimmung mit der des Schlüsselqualifikationen-Konzepts“ (Reetz 1990: 20). Ein gewichtiger Unterschied besteht aber darin, dass zu Beginn der 70er Jahre eine grundsätzliche und ausschließliche Wissenschaftsorientierung im Vordergrund stand.¹³ Reetz hingegen legitimiert seine Konzeption von Schlüsselkompetenzen nicht mit dem Grundsatz der Wissenschafts-orientierung, sondern mit dem der Handlungsorientierung in einer konkreten Situation: Der Erziehungswissenschaftler und Wirtschaftspädagoge definiert

¹³ „Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, dass die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind. [...] Die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe.“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 33)

Schlüsselqualifikationen als „Ausdruck reifer Handlungsfähigkeit des Individuums in der Auseinandersetzung mit der Umwelt.“ (Reetz 1990: 20.)

Schlüsselqualifikationen sind immer erst im Kontext einer konkreten Situation, z.B. einer beruflichen Situation, feststellbar und interpretierbar:

„Erst wenn man die Situation definiert, kann festgestellt werden, ob z.B. die Sozialkompetenz bloß als Fähigkeit zu betriebszielkonformem Verhalten oder auch als Ausdruck persönlicher beruflicher Autonomie verstanden wird.“ (Reetz 1990: 21.)

Hier stellt Reetz eine einseitige Funktionsfähigkeit, die dem Zweck der gesellschaftlichen Verwertung dient, einer bewussten Handlungsfähigkeit, welche die individuellen Ansprüche des Individuums widerspiegelt, gegenüber. Gerade dieser Aspekt, dass ein kohärentes Konzept von Schlüsselqualifikationen „auch den Ansprüchen einer ganzheitlich orientierten Persönlichkeitsbildung Rechnung trägt“, ist für Reetz' Konzeption fundamental. Aus diesem Grund baut er seine Systematik von Schlüsselqualifikationen auf einer pädagogischen Persönlichkeitstheorie auf, die auch psychologische Aspekte integriert (vgl. Reetz 1990: 22ff.).

1.2.3 Welche Schlüsselqualifikationen?

Reetz bezieht sich bei seiner Systematisierung von Schlüsselqualifikationen, genauer gesagt Schlüsselqualifikationskategorien¹⁴, auf die Gedanken von Heinrich Roth. Für den Psychologen und Pädagogen geht es in seinem Werk PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE darum zu beschreiben, welche Faktoren die „innerseelischen Voraussetzungen dafür ausmachen, dass ein Mensch überhaupt menschlich reif und sachlich adäquat handeln kann“ (Roth 1971: 389). Im Zentrum seiner Persönlichkeitstheorie steht – analog zu Reetz' Definition der Schlüsselqualifikationen – die menschliche Handlungsfähigkeit, die er in drei Dimensionen ausdifferenziert (vgl. Roth 1971: 456ff): Das

¹⁴ Reetz ist der Auffassung, dass das Konzept der Schlüsselqualifikationen nicht enumerativ-aufzählend, sondern die Grundidee transportierend, nämlich die „Ganzheit und Geschlossenheit im Bildungsprozeß“ darstellend, beschrieben werden kann: „Besonderes Merkmal der Schlüsselqualifikationen ist es, daß diese jeweils nicht als einzelne Qualifikationen, sondern als Qualifikationskataloge bzw. Lernzielsysteme diskutiert werden.“ (Reetz 1990: 21)

sacheinsichtige Verhalten bezieht sich auf die fach- und methodenbezogene Dimension (beruflicher) Problemstellungen. Das sozialeinsichtige Verhalten reflektiert die soziale Komponente in der zwischenmenschlichen Interaktion sowie das werteinsichtige Verhalten, welches persönliche Dispositionen wie Einstellungen, Haltungen und charakterliche Eigenschaften umfasst.

Diesen zentralen Handlungsdimensionen sind fünf Systeme vorgelagert, die eine „innere Landkarte“ der menschlichen Kräfte und Fähigkeiten darstellen (vgl. Roth 1971: 389f.): Das *Orientierungssystem* ermöglicht Individuen, innere und äußere Vorgänge wahrzunehmen und aufeinander zu beziehen. Das *Antriebssystem*, das im individuellen Sozialisationsprozess erwächst, regelt die Bedürfnisbefriedigung und ist direkt an das *Wertsystem* gekoppelt, indem es bei Erfüllung oder Nichterfüllung der Antriebe und Bedürfnisse wertend bedürfnisbefriedigende Antriebe verstärkt bzw. entgegengesetzte abschwächt. Das *Lernsystem* erlaubt Individuen aus Erfahrungen zu lernen und sich entsprechend weiterzuentwickeln, was auch ein verbessertes Zusammenwirken der einzelnen Systeme einschließt. Das *Steuerungssystem* tariert widersprechende Kräfte äußerer und innerer Reize aus und hilft diese „auf einheitliche Lebensziele zu integrieren und auszurichten“ (Roth 1971: 390).

Die pädagogische Aufgabe besteht nach Reetz in der Entwicklung reifer Handlungsfähigkeit, d.h. in der systematischen Entwicklung und Förderung eben dieser Systeme, die er in Anlehnung an Roth in drei Handlungsdimensionen ausdifferenziert (vgl. Reetz 1990: 22f.):

„Sachkompetenz“ beschreibt „leistungs-tätigkeits-aufgabengerichtete Fähigkeiten“, die z.B. bei Entscheidungsprozessen, der Lösung von Problemen und Entwicklung von Konzepten zum Tragen kommt. „Sozialkompetenz“ ist für Reetz eine sozialgerichtete Fähigkeit, die Kooperationen und Verhandlungen ermöglicht, zur Konfliktbewältigung befähigt und schließlich zu „sozialer Mündigkeit“ führt. Die Dimension der „Selbstkompetenz“ stellt „persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten“ dar, die sich in Haltungen, Einstellungen und Wertorientierungen äußern und direkten Einfluss auf Ausdauer, Initiative und Lernbereitschaft ausüben. Die Systematisierung von Schlüsselqualifikationskategorien auf Basis des Persönlichkeitsmodells von Roth hat für Reetz „den Vorteil theoretischer Begründbarkeit und

konzeptioneller Geschlossenheit. Es finden alle psychisch relevanten Systeme der Persönlichkeit, nämlich die des Wollens, Fühlens, Denkens, Lernens und Handelns Berücksichtigung“ (Reetz 1990: 22).

Nach Reetz sind diese Schlüsselqualifikationskategorien aus lernzieltheoretischer Sicht universelle und komplexe Lernziele, die nur mit Hilfe von Dispositionsbegriffen konkretisiert werden können:

„So ist zum Beispiel die Disposition «Selbständigkeit» bei einer Person zu vermuten, wenn entsprechendes Verhalten entsprechend häufig auftritt. Das heißt Erwerb und Realisierung von Selbständigkeit setzen i.d.R. konkrete Situationen voraus, die entsprechendes Verhalten zulassen bzw. begünstigen.“ (Reetz 1990: 25)

Von der Gestaltung solcher konkreter Situationen handelt das folgende Kapitel.

1.2.4 Rahmenbedingungen zur Didaktik des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen

Da in Reetz' Konzeption der Schlüsselqualifikationen das Moment der Handlung bzw. Handlungsfähigkeit im Vordergrund steht, orientiert sich auch seine Darstellung der Rahmenbedingungen des Erwerbs dieser „höheren Form beruflicher Handlungsfähigkeit“ am Modell des handlungsorientierten Lernens (vgl. Reetz 1990: 25f.):

Für Reetz setzt der Erwerb von Schlüsselqualifikationen – im Anschluss an Bunk – „*Schlüsselsituationen*“ (Bunk 1989: 256; Herv. NE) voraus, welche dann gegeben sind, wenn diese Situationen 1.) Abstraktionsprozesse vom Konkreten zum Abstrakten, also induktive Schlüsse ermöglichen und 2.) wenn sie eine angemessene „Problemhaftigkeit“ aufweisen, um so das Anbahnen von Lernprozessen zu motivieren – oder schärfer formuliert – zu provozieren.

In solchen Situationen, die für Reetz „*Schlüsselcharakter*“¹⁵ (vgl. Reetz 1990: 26; Herv. NE) haben, können Lernprozesse stattfinden, die eine Erweiterung des Denkens und Handelns zur Folge haben können: Gelingt es Individuen,

¹⁵ Zur Metapher des Schlüssels und dessen Implikationen vgl. Kap. 3.

situative Konflikte beruflicher oder arbeitsanaloger Situationen in kognitive Konflikte zu überführen, dann werden Lernprozesse initiiert, die Reetz – in Anlehnung an Piaget – als „entdeckendes Lernen“ bezeichnet (vgl. Reetz 1990: 27). Piaget prägte den analogen Terminus des „akkomodativen Lernens“, der im Gegensatz zum rezeptiven Lernen einen Lernvorgang beschreibt, „bei dem die Erkenntnisbildung über Diskrepanzerlebnisse zwischen dem, was wir schon verstehen können, und dem, was uns noch verborgen bleibt, entsteht, also ein neues Schema entdeckt wird“ (Reetz 1994: 39). Vor diesem Hintergrund werden zum einen die von Reetz geforderte *angemessene Komplexität*, die Abstraktionsprozesse fördert und so zum Erkenntnistransfer sowie zur intrinsischen Motivation beiträgt und zum anderen das latente Konfliktpotenzial, welches Diskrepanz erst erfahrbar macht, deutlich.

„Das *Besondere* an diesem problemlösenden und entdeckenden Lernen ist, dass die Lösung des Problems aus Diskrepanzerlebnissen heraus über die *nächsthöhere Komplexionsstufe* erfolgt. Damit wird eine Erweiterung in der Komplexität des Denkens und Handelns erreicht, die genau den *Forderungen der Schlüsselqualifikations-Programmatik* entspricht.“ (Reetz 1990: 27; Herv. i. Org.)

Um kognitive Prozesse dieser Art zu initiieren und zu fördern, die neue Denkschemata generieren, wenn konventionelle nicht mehr zur Lösung eines Problems geeignet sind, bedarf es nach Reetz besonderer Lernarrangements (vgl. Reetz 1994: 39): Es müssen problemhaltige Handlungssituationen geschaffen werden, die als induktive Basis fungieren, wobei diese Handlungssituationen in einen Kontext eingebunden sein sollen, der entsprechende Begrifflichkeiten, Regeln und Handlungsmuster vorgibt. Dieser Kontext ist Grundlage dafür, dass sich der Lernende aktiv in authentische, simulierte oder mindestens symbolisch repräsentierte Handlungen einbringen kann. Als weiteren zentralen Bestandteil eines handlungsorientierten Lernarrangements sieht Reetz auch die Reflexion der jeweiligen Handlungssituationen und der darin ablaufenden Prozesse (vgl. Reetz 1994: 39).

Diese lernorganisatorischen Bedingungen müssen nach Reetz zur Förderung von Schlüsselqualifikationen geschaffen werden, denn er ist der Auffassung, dass Schlüsselqualifikationen niemals durch „direkte Instruktion“, sondern

immer nur durch „indirekte Förderung der persönlichen Kräfte“ erworben werden können (vgl. Reetz 1994: 36). Diese Auffassung ist bei Reetz eng mit einer systemischen Sichtweise verbunden, die einem behavioristischen Menschenbild diametral gegenüber steht:

„Der Mensch ist nicht instruierbar, d.h. er ist keine triviale Maschine mit linear kausalen Input-Output-Relationen, sondern ein höchst komplexes System, in dem die Inputs durch Rückkopplungen, durch rekursive Prozesse zu inneren Einflußgrößen werden, die ihrerseits dazu führen, daß das Ergebnis nicht deterministisch vorhersagbar ist.“ (Reetz 1994: 36)

In Schule wie Berufsausbildung ist laut Reetz diese systemische Sichtweise, die mit einer „optimistischen Anthropologie“ einhergeht, noch nicht angekommen: Hier herrsche noch ein „behavioristisch orientierter Bildungs-Taylorismus [vor], in dem der Schüler nach reproduzierten Stückzahlen seines Wissensvorrats beurteilt wird“ (vgl. ebd.). Traditionelle Rahmenbedingungen (Studentakt, fachdisziplinäres Vorgehen, Prüfungssystem) und entsprechende didaktische Formate (Frontalunterricht und rezeptives Lernen) stellen keine optimalen Voraussetzungen für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen dar. Stattdessen spricht sich Reetz für die Durchführung von Fallstudien, Projektarbeit und Planspielen aus, denn dies sind Lernarrangements, die „die situative Komplexität mit der Handlungsorientierung verbinden, zugleich die Motivation fördern und selbständiges Lernen begünstigen“ (Reetz 1990: 26).

In früheren Studien befasste sich Reetz mit der Konzeption und Durchführung von Fallstudien in der kaufmännischen Berufsausbildung (vgl. Reetz 1988a und Reetz 1988b): Die bisher geringe Nutzung dieser didaktischen Methode sieht er zum einen darin, dass im berufsschulischen Kontext noch kein „ganzheitliches kognitions- und handlungsorientiertes Lernverständnis“ vorhanden ist. Stattdessen dominiert bei Lehrenden ein dualistisches Verständnis von Wissen:

„Ein wesentlicher Grund für diese Zurückhaltung gegenüber Fallstudien und Fallmethode liegt sicherlich in dem vorherrschenden dualistischen Lernverständnis jener Zweiteilung von Wissenserwerb und Anwendung, derzufolge erst einmal (in rezeptiven Lehr-Lernformeln) das komplette Wissen vermittelt werden müsse, ehe an eine Fallbehandlung und damit an eine aktivere Beteiligung der Schüler zu denken sei.“ (Reetz 1988a: 148)

Zum anderen erfordert eine Arbeit mit Fallstudien, die aktives situations- und handlungsorientiertes Lernen fördert, ein neues Rollenverständnis des Lehrenden: Um Lernen als Problemlösungsprozess zu organisieren und somit entdeckendes Lernen durch die Vermittlung von Diskrepanzerlebnissen zu ermöglichen, muss der Lehrende als Moderator und Katalysator, der den Lernprozess unterstützt, agieren. Zugleich muss er den Lernenden aus der traditionellen rezeptiven und passiven Rolle herauslösen und ihm eine aktivere Rolle im Lernprozess zuweisen (vgl. Reetz 1988a: 39; Reetz:1988b: 152).

Im Folgenden wird skizziert, wie die Rahmenbedingungen eines Lehr-Lern-Settings für Fallstudien zu gestalten sind, die den Erwerb von Schlüsselqualifikationen ermöglichen (vgl. Reetz 1988a: 149ff):

Reetz legt seiner Fallgestaltung eine „didaktische Fallstudie“ zugrunde, die zusätzlich zur Darstellung des Falls didaktische Analysen und Interpretationen enthält und auf diese Weise Lern- und Lehrhilfen zur Verfügung stellt. Von grundlegender Bedeutung ist für Reetz die Beziehung zwischen dem exemplarischen Ereignis und dem allgemeinen Zusammenhang (Muster, Regel, Gesetz), auf den der spezielle Fall verweist.

„Damit wird der Erschließungscharakter des Falles betont. Es geht um die didaktische Rolle des Falles bei der Organisation quasi induktiver Erkenntniswege in einem Lernprozeß, der situatives und wissenschaftsorientiertes Lernen verbindet.“ (Reetz 1988b: 149)

Dementsprechend spricht Reetz vom „exemplarischen Prinzip“ bei der Konzeption von Fallstudien und zwar in zweifacher Hinsicht: Fälle und deren Ausgestaltung sollen so konzipiert sein, dass sie 1.) sowohl exemplarisch für *etwas* (Lernobjekt) als auch 2.) exemplarisch für *jemanden* (Lernsubjekt) sind. Lernobjektbezogen sind für Reetz die Kriterien der situativen und wissenschaftlichen Repräsentation, und lernsubjektbezogene Kriterien sind die der subjektiven Bedeutsamkeit und subjektiven Adäquanz (vgl. Reetz 1988b: 150f.):

Zu 1.) Das Kriterium der situativen Repräsentation verlangt, dass Fälle einen praxis- und berufsbedeutsamen Ausschnitt der Wirklichkeit widerspiegeln. Der Realitätsbezug sollte mindestens plausibel und im Idealfall authentisch

sein. Die situative Modellierung des Fallinhalts, der die episodische Handlungsabfolge beschreibt, kann sich unterschiedlicher medialer Formen, wie z.B. Erzählung, Dialog, Briefwechsel etc., bedienen. Das Kriterium der situativen Repräsentation ist erfüllt, wenn exemplarische Repräsentation, Realitätsbezug und Handlungsabfolge gegeben sind. Die wissenschaftliche Repräsentation besagt, dass bei der Fallgestaltung eine exemplarische Beziehung zu einer wissenschaftlichen Theorie und zugleich Übertragbarkeit auf einen Ausschnitt der Wissenschaft hergestellt wird. Auf diese Weise lernt der Lernende in vereinfachter Form Theorien und Modelle einer wissenschaftlichen Systematik kennen, was auch das Subkriterium der Widerspruchsfreiheit miteinschließt.

Zu 2.) Das Kriterium der subjektiven Bedeutsamkeit zielt darauf ab, dass der Lernende in der Fallstudie direkte Anknüpfungspunkte und Verbindungen für seine aktuelle und zukünftige Berufs- und Lebenssituation erkennt und auf diese Weise eingeladen wird, „sich mit den agierenden Personen zu identifizieren bzw. auseinanderzusetzen, so dass über eigene Betroffenheit das Bedürfnis nach Konfliktlösung geweckt wird“ (Reetz 1988b: 150). Das Kriterium der subjektiven Adäquanz oder Fasslichkeit bezieht sich auf die individuellen Lernvoraussetzungen des Lernenden, d.h. auf seine Lernbiographie und seinen allgemeinen Entwicklungsstand. Hier ist eine Reduktion der Komplexität der Fallkonstruktion geboten, indem nach Maßgabe des Lernziels einige Aspekte vernachlässigt und andere hervorgehoben werden. Das Ziel der subjektiven Adäquanz ist, dass der Fall durch angemessene Komplexität, die konkret rezipientenorientiert formuliert ist, zur Lösung eines nachvollziehbaren Konflikts motiviert.

Die Anwendung dieser vier Kriterien steht bei der Konzeption von Fallstudien in einem interdependenten und zugleich konkurrierenden Zusammenspiel (vgl. Reetz 1988b: 150): So konkurriert beispielsweise das Prinzip der wissenschaftlichen Repräsentation mit dem der situativen insofern, als das Kriterium der situativen Repräsentation eine Modellierung mit hohem Realitäts- und Komplexitätsgrad fordert, während gerade wirtschaftswissenschaftliche Theorien, die mathematisch modelliert sind, auf die Abbildung komplexer und alltagsnaher Realität verzichten (müssen).

Gelingt es dem Lehrenden, die vier Kriterien in einem Fall angemessen auszutarieren, dann bietet das Bearbeiten der Fallstudie Anlass zu aktivem situations- und handlungsorientiertem Lernen, indem der Lernende selbständig, durch die Vermittlung von Diskrepanzerlebnissen zu entdeckendem Lernen geleitet wird.

„Das Lernarrangement im Entdeckungsprozeß zielt auf die Erzeugung und den Abbau einer geistigen Bedürfnisspannung durch den Lerngegenstand selbst (intrinsische Motivation). Die didaktische Strategie richtet sich also dabei nicht auf die Glättung, sondern auf Betonung der Diskrepanz, die sich – mit Piaget zu sprechen – bei Akkomodationsprozessen in der kognitiven Struktur ergeben.“ (Reetz 1988b: 152.)

Die Organisation eines solchen Lernprozesses verlangt, wie bereits erwähnt, den Verzicht auf die traditionelle, frontale und leitende Rolle des Lehrenden: Der Lehrende stellt in Projekt- und Gruppenarbeiten und Experimenten Lernhilfen zur Verfügung, die ein gelenktes Entdeckungslernen an konkreten Fällen¹⁶ ermöglichen (vgl. Reetz 1988b: 153f.).

Obwohl Reetz bei seiner Konzeption der Schlüsselqualifikationen auf den Vorarbeiten von Dieter Mertens aufbaut, kritisiert er den Volkswirtschaftler aufgrund seiner isolierten Konzeptdarstellung ohne Bezug auf konkrete berufliche Situationen und sieht im Hinblick auf die Vermittlung bzw. den Erwerb von Schlüsselqualifikationen bei Mertens „kein didaktisch befriedigendes Programm“ (Reetz 1990: 19). Diesen Anspruch erfüllt Reetz, indem er eine didaktische Operationalisierung zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen ins Zentrum seines Konzepts stellt. Auf Reetz' konzeptionellen Vorarbeiten bieten sich Anschlussmöglichkeiten, für bestimmte berufliche Domänen Fallstudien zu konstruieren¹⁷, die nach dem „exemplarischen Prinzip“ ein „entdeckendes Lernen“ und damit zweckorientiert den Erwerb von Schlüsselqualifikationen ermöglichen.

¹⁶ Reetz stellt hier konkrete Fallstudienbeschreibungen aus der berufsschulischen Praxis auf, die seine Grundsätze zur Fallkonstruktion exemplifizieren.

¹⁷ Reetz sieht bei einer Vielzahl bestehender Fallstudien gravierende Mängel in der Konstruktion wie in der Auswahl der Fälle und der didaktischen Gestaltung wie z.B. der fehlende Zusammenhang von Fall und Lernziel, der geringe Realitätsgrad, abstrakte statt konkrete Formulierungen und das Fehlen von konflikträchtigen Situationen, die zu Rollenidentifikationen einladen (vgl. Reetz 1988a: 149).

1.3 Altbewährtes neu entdeckt – Mit Schlüsselqualifikationen zur antizipativen Berufsbildung

1.3.1 Der Mensch als Lernwesen

„Schlüsselqualifikationen sind im Grunde nichts anderes, als die Wiederentdeckung einer ganzheitlichen Lern- und Arbeitsqualifikation, die durch das schulisch organisierte Teillernen und die betrieblich organisierte Arbeitsteilung verlorengegangen ist.“ (Bunk 1990: 175)

Mit dieser These beginnt der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagoge Gerhard Bunk die anthropologisch-pädagogische Begründung seines Konzepts der Schlüsselqualifikationen. Im Anschluss an Arnold Gehlen betrachtet Bunk den Menschen als „Mängelwesen, das – um überleben zu können – sich die Natur ins Lebensdienliche umschaffen muss“ (Bunk 1990: 176). Dieser permanente Transformationsprozess von Natur zu Kultur geschieht durch Handlungen des Individuums, die zum einen die Umwelt des Individuums und zum anderen auch das Individuum selbst verändern.

„Demzufolge sind menschliche Handlungen bipolar: einerseits verändert der Mensch die ihn umgebende Wirklichkeit, andererseits bildet er aus sich heraus eine komplizierte Hierarchie von Leistungen, die er in der ständigen Auseinandersetzung mit ebendieser Wirklichkeit eigenständig entwickelt. So gesehen sind Handlungen Stellungnahmen nach außen und leistungsorientierte Veränderungen nach innen.“ (Bunk 1990: 177)

Die Handlungen, die der Mensch aus unterschiedlichen Handlungsoptionen auswählt und schließlich durchführt, sind auf ein bestimmtes Ziel gerichtet. Bezogen auf diese Zielsetzung werden Veränderungsmöglichkeiten der Umwelt wahrgenommen und gedanklich zu Handlungsentwürfen verarbeitet. Der als bestmöglich betrachtete Handlungsentwurf wird ausgeführt und das Ergebnis mit der ursprünglichen Zielsetzung verglichen. Durch diese permanente Rückkopplung im Handlungskreislauf *Zielsetzung – Wahrnehmung – Denken – Handeln – Ergebnisüberprüfung* lernt der Mensch „in zunehmender Weise die Ergebnisse seines Handelns geistig vorwegzunehmen“ (vgl. ebd.). Neben der kontinuierlichen Weiterentwicklung des *prognostizierenden* Denkens im Handlungskreislauf schärft sich parallel die Wahrnehmung von Umweltsituationen, wie auch die konkreten Durch-

führungsmethoden von Handlungen immer zielspezifischer werden. Auf diese Weise lässt sich „das Mängelwesen Mensch auch als Lernwesen kennzeichnen“ (Bunk 1990: 178). Dieses handlungs- und – durch seine rekursive Struktur auch – erfahrungsbasierte Lernen stellt für Bunk die Urform menschlichen Lernens dar.

Im Zuge einer immer stärker werdenden Ökonomisierung und Ausdifferenzierung menschlicher Tätigkeiten sei das ganzheitliche erfahrungsbasierte „Urlernen“ zurückgetreten zugunsten eines rationalen Teillernens. Der geschlossene Handlungs- und Lernkreislauf ist unterbrochen; stattdessen werden effizient Wissensbestände und tradierte Erfahrungswerte additiv gemehrt (vgl. Bunk 1990: 178). Die Reduktion des Lernens auf Wissenserwerb basiert zugleich auch auf einer zutiefst menschlichen Sehnsucht, nämlich der, alles zu wissen und „die Gesamtheit der Wissensgebiete in lehrbare Form zu einem Kreis des Wissens bzw. der Bildung zusammenzufassen“ (vgl. ebd.). Dieses enzyklopädische Zusammentragen und Speichern von abrufbaren Wissensinhalten nimmt bereits in der antiken griechischen und römischen Kultur seinen Ursprung und kulminiert zur Zeit der Aufklärung in der von d’Alembert und Diderot herausgegebenen ENZYKLOPÄDIE (vgl. D’Alembert/Diderot 1751). Schon in der Zeit von Johann Amos Comenius (1592-1670), der in seiner DIDACTICA MAGNA (vgl. Comenius 2007) das große Ziel verfolgte, „alle alles zu lehren“, war dieses Unterfangen zum Scheitern verurteilt, da die rasante Ausbreitung des Wissens und der Wissenschaften es unmöglich machten, die unzähligen Fakten in einem sinnhaften Zusammenhang¹⁸ darzustellen: „Der Allzusammenhang war verloren gegangen, das Ausmaß der Einzelfakten ist übermächtig geworden.“ (Bunk 1990: 178) Trotz dieser Erkenntnis sei das enzyklopädische Prinzip des Lernens tief in der schulischen Didaktik verwurzelt.

¹⁸ Genau dies war bereits bei Mertens ein zentrales Argument für die Konzeption seiner Schlüsselqualifikationen, „welche die Menschen angesichts der schon unübersehbaren und wachsenden Fülle des menschlichen Faktenwissens vor allem mit Instrumenten ausrüsten will, die ihm die bleibende Überlegenheit über Informationen sichern soll“ (Mertens 1974: 43).

„All das hat die alte Schule nicht beeindruckt. Als eine vom Leben abgetrennte Stätte des organisierten Lehrens und Lernens sah sie ihr vornehmstes Ziel in der Wissensvermittlung und ihre übliche Form des Unterrichts in gedächtnismäßigem Einlernen des Stoffes. Bei Überfülle der Inhalte begnügte man sich mit Auswendiglernen.“ (Bunk 1990: 179)

Als gegenläufige Tendenz zu diesem „didaktischen Materialismus“ führt Bunk Georg Kerschensteiner an, der bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts aus der rezeptiven „Buchsche“ eine „Arbeitssche“ machen wollte, „wobei Arbeit für Aktivität, Selbsttätigkeit und Selbständigkeit des Lernenden im Lernprozeß steht“ (vgl. ebd.). Am Beispiel einer komplexen Aufgabenstellung, in der von Lernenden ein Vogelhaus gebaut werden soll, demonstriert Kerschensteiner die Wiederherstellung des ursprünglichen Lernkreislaufs von Zielsetzung über Wahrnehmen, Denken, Handeln bis hin zur Ergebnisüberprüfung für alle Teilprozesse zur Lösung der Aufgabenstellung (vgl. Kerschensteiner zit. n. Bunk 1990: 179f.).

„Daß ganzheitliches Lernen im beschriebenen Sinne für unsere Schulen immer wieder gefordert, nie aber auf breiter Ebene konsequent verwirklicht worden ist, gehört zu den tragischen Entscheidungen unserer Schul- und Lerngeschichte und legitimiert die Forderung nach «Schlüsselqualifikationen»“. (Bunk 1990: 180)

1.3.2 Technologischer und qualifikatorischer Wandel

In der vorindustriellen, d.h. agrarisch-handwerklich geprägten Gesellschaft, die von Bunk als statische Gesellschaft bezeichnet wird, verliefen Veränderungen und Neuerungen, wenn sie überhaupt vorkamen, nur äußerst langsam. Für Bildungsprozesse implizierte dies ein ‚Gelernt ist gelernt‘: „Was einmal gelernt wurde, hielt demzufolge ein ganzes Leben.“ (Bunk 1990: 180) Im Gegensatz dazu ist die industrielle Gesellschaft durch schnelle und vielfältige Veränderungen, die in Schüben erfolgen, gekennzeichnet: „Einmal Gelerntes veraltet demzufolge schnell, ständiges Neu-, Um- und Weiterlernen ist notwendig“ (vgl. ebd.). Die industrielle Entwicklung wurde durch die Maschinisierung eingeleitet, auf die Mechanisierung und Automatisierung folgten. Nach Reetz 1990 befinden wir uns im Augenblick in einem „Schub durch Computerisierung“, der durch technische

Innovationssprünge in der Mikroelektronik erfolgt.¹⁹ Die heutige Gesellschaft ist nach Bunk durch ein zwiespältiges Verhältnis zu technologischen Neuerungen gekennzeichnet: Auf der einen Seite überzeugen und begeistern Konsum und Gebrauch neuer technischer Errungenschaften, und gleichzeitig steigt eine gewisse Angst vor noch nicht überschaubaren Konsequenzen der technischen Innovationen. Diese bipolare Beziehung von „vordergründiger Faszination bis zu tiefgreifender Skepsis“ schlägt sich vor allem in technologischen Wandlungsprozessen am Arbeitsplatz nieder:

„Auf der einen Seite werden alle technischen Einrichtungen begrüßt, die eine Arbeitserleichterung und Arbeitsverbesserung im Gefolge haben. Auf der anderen Seite erfüllt viele Menschen heute Furcht, infolge technologischen Wandels ihren Arbeitsplatz zu verlieren.“ (Bunk 1981: 258)

Diese prinzipielle Angst vor Beschäftigungsreduktion durch technischen Fortschritt ist nach Ansicht von Bunk unbegründet, vielmehr entstehen auch neue Wachstumsbereiche mit neuen Beschäftigungsmöglichkeiten, wobei es aber eine prinzipielle Bedarfsverschiebung von geringer zu höher qualifizierten Mitarbeitenden geben wird. Auch werden außerfachliche, oder besser überfachliche Qualifikationen an Bedeutung gewinnen:²⁰

„Unabhängig von der fachlichen Qualifikation muß der Mitarbeiter künftig über ein hohes Maß an Mobilität, Flexibilität, technologischer Akzeptanz und sozialer Konsensbereitschaft verfügen, wenn er im technologischen Wandel bestehen möchte.“ (Bunk 1981: 259)

Im Produktionsbereich werden auch noch zukünftig Facharbeiter nachgefragt sein, wobei aber fachspezifische Qualifikationen zugunsten von Abstraktionsvermögen, Verantwortungs- und Kooperationsbereitschaft an Wert verlieren. Auch im Dienstleistungsbereich, beispielsweise bei Bankangestellten, wird eine Qualifikationsverschiebung „von mehr buchhalterischen zu mehr kundenbetont-verkäuferischen Funktionen erfolg[en].“ (Bunk 1981: 260).

¹⁹ Auch mehr als 20 Jahre nach Erscheinen dieses Texts werden durch weitere „Schübe“ in der Mikroelektronik (z.B. Verknüpfung und Verschmelzung verschiedener Webdienste, zunehmender Verbreitung mobiler Kommunikationsstandards wie UMTS bzw. LTE oder das Leben und Arbeiten im ‚Web 2.0‘) immer weitere Veränderungen im Alltags- und Berufsleben erfolgen (vgl. z.B. Back 2009 oder Herzig 2010).

²⁰ Bunk bezieht sich hier auf Ergebnisse von Untersuchungen über Auswirkungen des technischen Fortschritts auf Wirtschaft, Arbeitsmarkt und Bildungswesen. Vor allem auf eine Studie des Batelle-Instituts, die vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegeben wurde (vgl. Gizycki/Weiler 1980).

Grundsätzlich wird – nach Auffassung des Batelle-Instituts, auf das sich Bunk bezieht – die verstärkte Ausbreitung von Mikroelektronik

„[...] zur Reduktion von Routinearbeiten führen und im Zusammenhang damit einen zunehmenden Freiraum für kommunikative, soziale und entscheidungsorientierte Verhaltensweisen schaffen, die es in der Ausbildung nun in stärkerem Umfang als bisher zu vermitteln gilt.“ (Gizycki/Weiler 1980:117)

Parallel zu dieser Tendenz werden auch formale Qualifikationen zunehmend wichtiger: Als Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung werden gute bis sehr gute Schulzeugnisse vorausgesetzt, wobei vor allem gute Leistungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern stärker denn je gewichtet werden, mit der Folge, dass für Ausbildungsberufe z.B. im Banken-, Versicherungs- oder auch schon Elektrobereich Schüler mit Realschul- oder besser Gymnasialabschlüssen bevorzugt werden und Hauptschüler es zunehmend schwerer haben, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu finden²¹ (vgl. Gizycki/Weiler 1980: 118f.). Zu den fächerübergreifenden Eingangsqualifikationen, die von den Verfassern der Studie festgestellt werden, zählen: „Abstraktes, theoretisches Denken“, „planerisches Denken“, „Kreativität“, „Kommunikationsfähigkeit“ und „Fähigkeit zur Teamarbeit“ (vgl. Gizycki/Weiler 1980: 119).

Die zunehmende Anforderung an gestiegene Qualifikationen – sowohl an formale als auch an fächerübergreifende – hat für Gizycki/Weiler zur Konsequenz, dass berufliche und allgemeine Bildungsinhalte stärker miteinander in Verbindung gesetzt werden müssen und zwar schon vor Einstieg ins Berufsleben (vgl. Gizycki/Weiler 1980: 162).

²¹ „Von vielen Unternehmen wird die Entscheidung damit begründet, dass die ständig steigenden Anforderungen in der Ausbildung und die Verlagerung von handwerklichem manuellem Geschick hin zu höheren Anforderungen an theoretisches abstraktes Denken von Hauptschülern nicht ohne weiteres bewältigt werden kann [sic].“ (Gizycki/Weiler 1980: 119)

1.3.3 Berufsbildung in Zeiten des stetigen Wandels

Vor dem Hintergrund der oben genannten zukunftsgerichteten Empfehlungen für eine langfristige berufliche Handlungsfähigkeit spricht Bunk sich für ein antizipatives Ausbildungskonzept aus. Hier existiert das grundsätzliche Problem, das als „Prognose-Dilemma“ bezeichnet wird, insofern als Geschwindigkeit, Intensität und Richtung des technologischen Wandels sowie seine Auswirkung auf verschiedene Berufsgruppen kaum vorhergesagt werden können.

„Wenn aber Berufsausbildung nicht nur kurzzeitig gelten, sondern auch langfristig befähigen soll, muß sie zukünftige Entwicklungen mit einem relativ hohen Ungewissheitsgrad vorwegnehmen zu suchen, d.h. in ihr Konzept miteinbeziehen.“ (Bunk 1981: 261)

Entsprechend lautet die zentrale Fragestellung: Welche Bildungs- und Ausbildungsinhalte müssen integriert und welche entsprechenden Maßnahmen müssen implementiert werden, um mit dem rasanten Wandel Schritt halten zu können? Die Antwort formuliert Bunk mit Bezug zu unterschiedlichen Phasen beruflicher Ausbildung (vgl. ebd.):

Bereits in der Phase der vorberuflichen Bildung, in den allgemeinbildenden Schulen, sollen Jugendliche verstärkt mit technischen Lerninhalten, besonders aus der Elektrotechnik, konfrontiert werden. Dabei sei auf eine ausgewogene Akzeptanz der Jugendlichen gegenüber technischen Neuerungen besonderes Augenmerk zu legen, insofern eine einseitige Darstellung technologischen Wandels, z.B. als menschenbedrohend, eher eine Technikfeindlichkeit fördern würde. Darüber hinaus sollen auch gerade Jugendliche, die bisher – aus welchen Gründen auch immer – auf eine Berufsausbildung verzichteten, verstärkt zum Absolvieren derselben motiviert werden. Zum einen verlieren nämlich niedrigere berufliche Qualifikationen und Fähigkeiten schneller an Gebrauchswert und zum anderen machten viele Betriebe die Erfahrung, dass nach einer qualifizierten Erstausbildung der Wechsel in berufsfremde Tätigkeiten leichter fällt. In der Phase der beruflichen Grundbildung empfiehlt Bunk eine „Entspezialisierung“, also eine Verbreiterung der beruflichen Grundlagen; hierbei ist zu prüfen „ob die Ausbildung auf Berufsfeldbreite für bestimmte Berufe nicht auch ein Jahr überschreiten kann, bei engerer Schneidung der Berufsfelder“ (Bunk 1981:

261). Während der beruflichen Fachbildung sollen Auszubildende umfangreiche Spezialqualifikationen erwerben, eingeschlossen „Dispositions- und Führungsqualifikationen“. Nach der erreichten ‚Endphase‘ der beruflichen Ausbildung sind nach Bunk kontinuierlich Angebote zu unterbreiten, die die Motivation zur Weiterbildung schaffen bzw. fördern. Vor dem Hintergrund des technologischen Wandels, der ständige berufliche Umbildungen bedingt, seien Weiterbildungsangebote nicht nur formell durch Bildungsorganisationen, sondern vor allem auch informell durch die Betriebe zur Verfügung zu stellen (vgl. Bunk 1981: 261).

Diese Antworten werden von Bunk aus einer Makro-Perspektive gegeben, insofern sie inhaltlich akzentuierte berufspädagogische Prämissen einer dynamischen Gesellschaft widerspiegeln. Im Mikro-Bereich wären Anpassungen der Curricula und Ausbildungspläne an technologische Wandlungsprozesse notwendig. Eine solche Adaption der Curricula an sich wandelnde Zustände oder besser an Prozesse ist aber „mangels rascher Reaktions- und Prognosefähigkeit seitens der Bildungspolitik und -verwaltung nicht sofort, sondern nur mit Phasenverzögerung möglich“ (Bunk 1981: 261). Die Berufspädagogik hat hier ständig mit einem „pädagogischen timelag“ zu kämpfen und muss sich deshalb nicht nur auf den technologischen Wandel, sondern auch auf arbeitsorganisatorische Wandlungsprozesse konzentrieren, die sich unmittelbar auf die arbeitenden Individuen niederschlagen (vgl. ebd.).

1.3.4 Arbeitsorganisatorische Bedingungen in beruflichen Lern- und Arbeitsprozessen

Neben dem raschen Veralten von erworbenem Wissen ist eine dynamische Gesellschaft dadurch gekennzeichnet, dass die konkreten Anwendungsgebiete eben dieses Wissens – vor allem bei Berufstätigkeiten – zunehmend „unbestimmter“ werden (vgl. Bunk 1990: 180): Die Anforderungen in der Arbeitswelt verändern sich in einer solchen Geschwindigkeit, dass viele Menschen gezwungen sind, im Laufe ihres Berufslebens nicht nur eine, sondern mehrere verschiedene berufliche Tätigkeiten auszuüben. Diese

zunehmende Unbestimmtheit bzw. – wie Mertens schon 1973 formulierte – „Unschärfe“ (Mertens 1973: 314) der Arbeitswelt liegt auch darin begründet, dass die Arbeitsorganisation selbst einem Wandel unterliegt. Nach Bunk kommen Wandlungsimpulse aus zwei Richtungen, einer anthropologischen und einer technologischen (vgl. Bunk 1990: 180f.):

Aus anthropologischer Perspektive sind Industrialisierung und Rationalisierung dafür verantwortlich, dass den Arbeitenden statt einer ganzheitlichen Arbeit eine arbeitsteilige Arbeitsorganisation aufgezwungen wurde. Als Archetyp dieser ‚Taylorisierung‘ nennt Bunk die Fließbandarbeit, die Menschen entweder aggressiv (Zerschlagung des Fließbands bei General Motors in den USA) oder resignativ (ausweichende Fluktuation bei Volvo in Schweden) rebellieren lässt. Die anschließenden Bestrebungen und Gegenbewegungen schlagen sich in der Bundesrepublik Deutschland als „Humanisierung des Arbeitslebens“ nieder, wobei die Partizipation der Arbeitenden in Form von Job-Enlargement, Job-Enrichment und Job-Rotation im Vordergrund dieser ‚anti-tayloristischen‘ Bestrebungen steht (vgl. Bunk 1975: 582ff.).

Aus technologischer Sicht erhöhe sich der Grad der Komplexität der Arbeitsanforderungen und der zu bewältigenden Arbeitsprozesse erheblich. Dies hat zur Folge, dass komplexe Anforderungen in einer gewandelten Arbeitsorganisation eher durch Generalisten als durch Spezialisten zu erfüllen sind. Schlagwortartig charakterisiert Bunk „alte“ und „neue“ Arbeitsorganisation (vgl. Bunk 1990: 181):

„Alte“ Arbeitsorganisation	„Neue“ Arbeitsorganisation
Starrheit	Flexibilität
Konkretheit	Abstraktheit
Ausführung	Planung
Einzelorientierung	Gruppenorientierung

„Flexibilität“ auf mehreren Ebenen ist nach Bunk das zentrale Merkmal einer gewandelten Arbeitswelt: Hier geht es darum, sich auf veränderte Arbeitssituationen immer wieder neu ein- bzw. umzustellen, mehr mit dem Kopf als

der Hand zu arbeiten und Eigenkontrollen zur Ergebnismessung zu initiieren, statt passiv Fremdkontrollen über sich ergehen zu lassen.

„Das alles bedeutet letztlich, dass in der neuen Arbeitsorganisation Menschen heute einen weitaus größeren [sic] Handlungs- und Entscheidungsspielraum und damit höhere Verantwortung als früher eingeräumt wird. Materiale Kenntnisse und Fähigkeiten allein reichen hierfür nicht mehr aus.“ (Bunk 1990: 181)

Vor dem Hintergrund seiner Feststellungen, dass Gelerntes immer schneller veraltet, berufliche Anwendungsgebiete zunehmend unbestimmter und berufliche Anforderungen problem-, handlungs- und entscheidungsorientierter werden, stellt sich für Bunk die Frage, über welche Qualifikationen Individuen grundsätzlich verfügen müssen, um in einer Zeit des Wandels adäquat handlungsfähig sein zu können. Seine Antwort lautet – Schlüsselqualifikationen:

„Das sind solche Qualifikationen, die nicht so rasch veralten, mit deren Hilfe ein breites Feld beruflicher Tätigkeiten abgedeckt werden kann und die den Menschen befähigen, anspruchsvollen Anforderungen der Arbeitsorganisation genügen zu können.“ (Bunk 1990: 182)

Zugleich sind Schlüsselqualifikationen die Voraussetzung dafür, dass Menschen zu ihrer „anthropologischen Aufgegebenheit“, nämlich ganzheitlich zu lernen und zu arbeiten, zurückkehren können, indem sie mithilfe dieser Qualifikationen „unbekannte Gebiete erschließen, selbständig arbeiten und eigenverantwortlich entscheiden und andererseits Wahrnehmen, Denken und Tun wieder zu einer Einheit verbinden“ (vgl. ebd.).

1.3.5 Von Lebens- und Arbeitsqualifikationen zu Schlüsselqualifikationen

In seiner ersten Arbeit zu fächerübergreifenden Qualifikationen unterscheidet Bunk vor dem Hintergrund eines kompetenten Umgangs mit der Komplexität des gesellschaftlichen Wandels zwischen „Lebens-“ und „Arbeitsqualifikationen“ wie folgt: Lebensqualifikationen gliedert er in berufsbezogene, berufsübergreifende und nicht-berufliche Qualifikationen. Unter berufsbezogenen Qualifikationen versteht Bunk „Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen vorberuflicher, grundberuflicher, fachberuflicher und

beruflich weiterführender / polyvalenter Art“ (Bunk 1981: 262). Berufsübergreifende Qualifikationen kennzeichnen Dispositionen, die vor allem Fähigkeit und Bereitschaft zum konsequenten Umgang, d.h. Mobilität, Flexibilität und Akzeptanz, mit berufsbezogenen Wandlungsprozessen betreffen. Als nicht-berufliche Qualifikationen bezeichnet Bunk „Kenntnisse, Einsichten und Haltungen politischer, kultureller, ethischer, familialer und lebenssichernder Art“ (ebd.).

Im Gegensatz zu diesen Lebensqualifikationen, die eine allgemeine Berufsbefähigung mit einschließen, bilden Bunks Arbeitsqualifikationen²² die Kernidee seiner antizipativen Berufspädagogik ab, insofern als sie „zukünftige Änderungen der Qualifikationsanforderungen seitens der Arbeitswelt soweit wie möglich vorwegnehmen reps. [sic] mit einschließen“ (ebd.). Die Grundlage der Arbeitsqualifikationen stellen für Bunk berufliche Fachqualifikationen dar, wie sie in der beruflichen Ausbildung erworben werden. Mit diesen Grund- und Fachfertigkeiten ist eine Arbeitsgestaltungsfähigkeit gegeben, die sich formal in Planungs-, Organisations- und Kontrollfähigkeiten niederschlägt und auf personaler Ebene als traditionelle Arbeitstugenden wie Zuverlässigkeit, Fleiß, Höflichkeit etc. ihre Ausprägung finden. Die nächsten Stufen im System der Arbeitsqualifikationen stellen die berufliche Mobilität und die berufliche Flexibilität dar: Beide Komponenten beziehen sich auf eine grundlegende Orientierungs- und Umorientierungsfähigkeit, wobei die berufliche Mobilität (Bereitschaft zum Erlernen neuer Berufe) eher langfristig und die berufliche Flexibilität (Bereitschaft zum Erlernen neuer Arbeitsabläufe im erlernten Beruf) eher kurzfristig zum Tragen kommen. Im Folgenden differenziert Bunk die Arbeitsqualifikationen nach materialen, formalen und persönlichen Qualifikationselementen (vgl. Bunk 1981: 263f.):

Sowohl die berufliche Mobilität als auch die Flexibilität werden von Bunk auf materialer Ebene mit Mertens' Termini „Breitenelemente“ und „Vintage-Faktoren“ beschrieben (vgl. Kap. 1.1.4). Darüber hinaus fügt Bunk noch „konzentrische Elemente“ hinzu, die berufsausweitende Kenntnisse und

²² Bei Bunks eigenwilliger Systematik seiner terminologischen Festlegungen müssen „Arbeitsqualifikationen“ scharf von den genannten vor-, grund- bzw. fachberuflichen Qualifikationen, die dem Bereich der „Lebensqualifikationen“ zugehörig sind (!), getrennt werden.

Fähigkeiten beschreiben. Auf formaler, i.e. fähigkeitsbezogener Ebene kommen neben „Lernqualifikationen“ (u.a. Problemlösungs-, Konzentrations- und Übungsfähigkeit) und „Leistungsanspruchs-Elementen“, die technische, wirtschaftliche sowie soziale Sensibilität und Intelligenz beschreiben, auch Mertens' Basis- und Horizontalqualifikationen zum Tragen²³. Auf personaler Ebene verlangen berufliche Mobilität und Flexibilität Verhaltensqualifikationen in „einzelpersönlicher“ (u.a. Selbstvertrauen, Anpassungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft), „zwischenmenschlicher“ (u.a. Fairness, Verbindlichkeit, Teamgeist) und „gesellschaftlicher“ (Bereitschaft zu technologischer Akzeptanz und zu sozialem Konsens) Hinsicht (vgl. Bunk 1981: 264f.). Die Komponenten der beruflichen Mobilität und Flexibilität, die eher reaktiv auf eine Anpassung abzielen, werden im System der Arbeitsqualifikationen um die Komponente der „arbeitsbezogenen Partizipation“ erweitert. Die arbeitsbezogene Partizipation stellt die Fähigkeit dar, die individuelle Arbeitsstruktur aktiv mitzugestalten bzw. mitzubestimmen, was eine prinzipielle Veränderungsbereitschaft sowie auch soziale Fähigkeiten erfordert²⁴. Material-qualifikatorisch wird hier eine Verbreiterung und Vertiefung nicht nur fachberuflicher, sondern auch betriebswirtschaftlicher und arbeitswissenschaftlicher Kenntnisse benötigt, die im Gegensatz zur reinen beruflichen Fachqualifikation sich formal-qualifikatorisch in arbeitsplatzübergreifenden Planungs-, Kontroll- und Organisationsfähigkeiten niederschlagen. Für die arbeitsplatzbezogene Partizipation werden auf personal-qualifikatorischer, d.h. verhaltensbezogener Ebene u. a. Überzeugungskraft, Führungs- und Durchsetzungsfähigkeit sowie Revisionsfähigkeit benötigt (vgl. Bunk 1981: 265). Auf der Grundlage dieser Strukturierung von Arbeitsqualifikationen entwirft Bunk sein Konzept der Schlüsselqualifikationen.

Fundamental für Bunks Schlüsselqualifikationskonzept ist die untrennbare Zusammengehörigkeit der materiellen, formalen und personalen

²³ Obwohl hier die Gedanken und Begrifflichkeiten von Mertens 1974 als zentrale Bausteine in Bunks Konzeption der Arbeitsqualifikationen verwendet werden, wird Mertens' Terminus „Schlüsselqualifikationen“ in Bunk 1981 nur einmalig erwähnt und nicht weiter verwendet!

²⁴ Dieses partizipative Element ist auch für Reetz' Konzeption von Schlüsselqualifikationen kennzeichnend, die erst dann vorliegen, wenn wechselnde Anforderungen nicht nur bewältigt, sondern auch mitgestaltet werden können (vgl. Reetz 1990: 17).

Qualifikationselemente, da nur „diese Einheit den Menschen in den Stand setzt, wieder ganzheitlich lernen und arbeiten zu können“ (Bunk 1990: 182). Materiale Kenntnisse und Fähigkeiten bezeichnet Bunk terminologisch als „das Allgemeine“: Hierunter fallen Kenntnisse und Fähigkeiten mit großer Breitenwirkung (z.B. Techniken des Darstellens und Skizzierens in Wort und Schrift), hoher Zukunftserwartung (neue Technologien) und Dauerhaftigkeit (Kulturtechniken, Fremdsprachen, technische und wirtschaftliche Elementarkenntnisse). Formale Fähigkeiten benennt Bunk als „das Selbständige“, womit er selbständiges Handeln (z.B. Umstellungs- und Reaktionsfähigkeit; selbständiges Erkennen – Planen – Durchführen – Kontrollieren) und Lernen (das Lernen lernen, selbständiges Beschaffen und Verarbeiten von Informationen) mit einschließt. Darüber hinaus zählt auch anwendungsbezogenes Denken und Handeln in diese Kompetenzkategorie, das sich in Transferfähigkeit, Abstraktionsvermögen, vorausschauendem Denken und antizipativem Handeln niederschlägt. Personale Verhaltensweisen werden als „das Menschliche“ beschrieben und in individuelle (Initiative, Ausdauer, Leistungsbereitschaft), soziale (Kommunikationsfähigkeit, Teamgeist, Toleranz, Fairness) und verantwortliche (Fähigkeit und Bereitschaft zu Verantwortungsübernahme, Handeln nach ethischen Grundsätzen) Verhaltensweisen unterteilt. Auch das Arbeitsverhalten wie z.B. Qualitäts- und Terminbewusstsein, Zuverlässigkeit sowie Bereitschaft zur technologischen Akzeptanz zählen zur Kategorie des „Menschlichen“ (vgl. Bunk 1990: 183).

Besonderen Wert legt Bunk auf die Abgrenzung von Schlüsselqualifikationen zu materialen Elementar- und Spezialqualifikationen, die im Berufsleben seit der Industrialisierung vorausgesetzt werden, deren Wert aber – parallel zu dem der Schlüsselqualifikationen – wiederentdeckt und neu herausgestellt wird. Die Hauptdifferenz dieser Qualifikationskategorien liegt in der zeitüberdauernden und universalen Anwendbarkeit der Schlüsselqualifikationen, d.h. sie veralten langsamer und sind vielseitig anwendbar. Bunk bezeichnet Schlüsselqualifikationen synonym auch als „Selbsthilfequalifikationen“: Aus arbeitspädagogischer Perspektive können Elementar- und Spezialqualifikationen erst auf Grundlage ausgebildeter Schlüsselqualifikationen

sinnvoll eingesetzt und angewendet werden, da diese die Grundlage für selbständiges Arbeiten darstellen.

„Schlüsselqualifikationen sind Selbsthilfequalifikationen, mit deren Einsatz der Mitarbeiter selbständig die Wandlungen in Arbeit und Beruf bewältigen kann, ohne sogleich auf Fremdhilfe angewiesen zu sein.“ (Bunk 1989: 252)

Auch aus anthropologischer Perspektive bezeichnet Bunk die Verbindung des Allgemeinen, des Selbständigen und des Menschlichen als Selbsthilfequalifikationen, da sie den Menschen die Voraussetzung und Grundlage für ganzheitliches Wahrnehmen, Denken und Handeln verschaffen. In dieser Perspektive verhelfen Schlüsselqualifikationen den Menschen dazu, die Urform des menschlichen Lernens und Arbeitens wiederzuentdecken (vgl. Bunk 1990: 183).

1.3.6 Möglichkeiten des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen

Die ersten Bemühungen von Unternehmen in den späten 1980er Jahren, Auszubildenden Schlüsselqualifikationen zu vermitteln²⁵, betrachtet Bunk zwiespältig: Als problematisch betrachtet Bunk Ausbildungskonzeptionen, die Schlüsselqualifikationen weitgehend differenzieren und lernzielorientiert beschreiben. Hier bestehe die Gefahr, dass sich die Ausbildungskonzeption „Schlüsselqualifikationen“ verselbständigt, „was ihrem Wesen widerspricht. Aufgrund ihres ganzheitlichen und integrierenden Charakters können *Schlüsselqualifikationen nicht Gegenstand, sondern nur Prinzip des Lernens sein*“ (Bunk 1990: 184; Herv. NE). Schlüsselqualifikationen können also nicht isoliert erworben werden, was im Gegensatz dazu bei Elementar- oder Spezialqualifikationen der Fall ist.²⁶ Trotzdem können, oder besser: deshalb müssen Schlüsselqualifikationen im Kontext von Elementar- oder Spezialqualifikationen erworben werden.

²⁵ Vgl. Mannesmann/DEMAG 1990; Asea Brown Boveri 1988; Boretty 1988.

²⁶ „In der heute mitunter euphorisch anmutenden Diskussion kann man sich manchmal des Eindrucks nicht erwehren, Lehren und Lernen, Ausbilden und Weiterbilden sollen nur noch aus der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bestehen. Eine solch eindimensionale Sicht versperrt den Weg für weitergehende grundlegende Fragen“ (Bunk 1990: 184).

„Schlüsselqualifikationen werden in komplexen, das heißt, in ganzheitlichen Situationen erworben, mit anderen Worten: Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen setzt «Schlüsselsituationen» voraus.“ (Bunk 1989: 256)

Im Folgenden gibt Bunk exemplarisch berufliche Schlüsselsituationen an, innerhalb derer Schlüsselqualifikationen sozusagen ‚nebenbei‘ erworben werden können (vgl. Bunk 1989: 257):

Schlüsselsituation	Schlüsselqualifikation
Aufgliederung betrieblicher Prozesse in logische Schritte mit anschließender Darstellung in einem Flussdiagramm	Analytisches, schrittweises Denken
Aufstellung von Produktions-, Arbeits-, Absatz- oder Qualifizierungsplänen	Synthetisches, planerisches Denken
Auswertung von Datenspeichern, Verzeichnissen, Katalogen bezogen auf bestimmte Aufgabenstellung	Gewinnung und Verarbeitung von Informationen
Erarbeitung eines fremden Sachgebiets anhand betrieblicher Unterlagen, Fachliteratur und sonstiger Bildungsmedien	Selbständiges Lernen
Offene Fragen analysieren, Antwortalternativen entwickeln, Lösungen gedanklich erproben und Entscheidung treffen, selbstkritische Erfolgsüberprüfung	Problemlösungsfähigkeit
Theoretische Einsichten in praktisches Handeln umsetzen und Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung aufzeigen	Transferfähigkeit
Mit anderen Mitarbeitern eine gemeinsam gestellte Aufgabe arbeitsteilig lösen und gemeinsam kontrollieren	Teamfähigkeit
Innerhalb eines Bereichs wechselnde Aufgaben übernehmen und Bereitschaft, sich auf neue Situationen einzustellen	Flexibilität
Besprechungen planen, aktiv teilnehmen und Ergebnisse festhalten	Kommunikations- und Verhandlungsfähigkeit
Ohne Aufforderung/Anweisung Probleme erkennen und Lösungen anbahnen	Initiative
Für Arbeit und Handlungskonsequenzen einstehen	Verantwortung

Neben dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen – en passant – in beruflichen Situationen besteht nach Bunk durchaus die Möglichkeit, diese auch in institutionalisierten Lernarrangements zu vermitteln. Nur muss in diesem Fall der Unterricht bzw. die Schulung daraufhin modifiziert werden, dass „durch die Art und Weise des Unterweisens beziehungsweise des Unterrichtens Schlüsselqualifikationen beim Lernenden sozusagen

«anfallen»“ (Bunk 1989: 258). Auch in dieser apostrophierten Formulierung Bunks wird wiederholt deutlich, dass Schlüsselqualifikationen nicht *Gegenstand* des Unterrichts, sondern dessen *Prinzip* sind: Die einzelnen Elemente des Systems Unterricht haben einen ‚schlüsselqualifikatorischen Nebeneffekt‘, wenn sie von Lernenden grundsätzlich und permanent erstens Selbständigkeit und zweitens das Treffen von Entscheidungen verlangen. Im Folgenden beschreibt Bunk ein solches Lehr/Lernsetting (vgl. Bunk 1989: 259): Die Lernziele mit schlüsselqualifikatorischer Funktion sind nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern vor allem auf Anwendung, Transfer und Problemlösungen gerichtet. Entsprechende Lerninhalte haben einen besonderen Anwendungsbezug; Bunk präferiert hier zu Beginn der 1990er Jahre neue Technologien in Form der Mikroelektronik und Nachrichtentechnik. Als Lernmethoden eignen sich nur solche, die die Aktivität der Lernenden herausfordern und handlungsorientiert sind. „Sage- und Zeigemethoden“ erfüllen schlüsselqualifikationsfördernde Lehrkriterien nicht. Ein schlüsselqualifikationsbegünstigender Unterricht findet in Gruppenarbeit statt, um Lernende auf die Arbeit in teilautonomen Gruppen, der vorherrschenden Form des Arbeitens, vorzubereiten. Das Element der Eigenverantwortung wird auch in der Lernkontrolle wirksam; hier rangiert Selbstkontrolle vor Fremdkontrolle. Die Gliederung des Unterrichtsprozesses, die „Artikulation“ ist sequentiell in folgenden Phasen strukturiert (vgl. Bunk 1989: 260):

- *Information*: selbständige Prüfung der Wissensbestände für Arbeitsaufgabe und Entscheidung, ob und ggf. welche Informationen noch beschafft werden müssen
- *Planung*: Selbstständige alternative Entwürfe und Entscheidung für konkreten Arbeitsablauf und Einsatz von Arbeitsmitteln
- *Durchführung*: Selbstständige Ausführung der Aufgabe gemäß Planung und Entscheidung bei unvorhergesehenen Problemen über alternative Ausführungen
- *Kontrolle*: Selbstständige Kontrolle des Arbeitsergebnisses und Entscheidung, ob Ergebnis den gesetzten Standards entspricht

- *Verantwortung*: Selbständige Rechenschaftsablage über Arbeitsaufwand und -ergebnis und Entscheidung, ob das Arbeitsprodukt uneingeschränkt weitergegeben werden kann

In dieser Darstellung der Artikulation spiegelt sich Bunks Wiederentdeckung des rekursiven menschlichen Urlernens (Zielsetzung – Wahrnehmung – Denken – Handeln – Ergebnisüberprüfung) deutlich wider. Schließlich sind auch die Rollen von Lehrendem und Lernendem in einem schlüsselqualifikationsfördernden bzw. -begünstigenden Lernarrangement neu definiert und setzen bei beiden eine

„[...] neue Gesinnung voraus, die sich u.a. darin zeigt, dass einerseits Lehrende Mut und Kraft genug besitzen, dem Lernenden einen weitgezogenen Handlungs- und Entscheidungsspielraum einzuräumen und andererseits Lernende genügend Motivation und Engagement besitzen, diesen Spielraum weitgehend auszufüllen.“ (Bunk 1990: 185)

In einem so beschriebenen Lernarrangement kann die Idee der Schlüsselqualifikationen, „in der Rationalität und Ganzheit aufgehoben sind und die dem Menschen Aufgaben und Chancen einräumt, durch ganzheitliches Lernen sich eine humane Welt zu erschließen“, umgesetzt werden (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund des rekursiven Lernkreislaufs ist aber der Prozess der Schlüsselqualifizierung nicht an bestimmte Lebens- oder Bildungsphasen gebunden bzw. zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen, sondern es handelt sich um eine „lebenslange Aufgegebenheit“ (vgl. ebd.).

1.4 Transformative Kompetenz in Zeiten stetigen Wandels

1.4.1 Mimetische vs. transformative Kultur

Der Pädagoge und Psychologe Norbert Landwehr betrachtet den hocheffolgreichen pädagogisch-didaktischen Begriff ‚Schlüsselqualifikationen‘ als eine formale Bezeichnung, die inhaltsleer und diffus ist:

„Erstaunlicherweise gilt diese inhaltliche Offenheit für beide Komponenten, aus denen der Begriff zusammengesetzt ist: die Bezeichnung «Schlüssel» schweigt sich darüber aus, was eigentlich «erschlossen» werden soll; die Bezeichnung «Qualifikation» sagt nichts über den Inhalt der Qualifizierung aus.“ (Landwehr 1996: 89)

Landwehr sieht es als erstrangige Aufgabe, diesen Begriff zu analysieren, um zu verhindern, dass er als „konsensstiftender Slogan [...] entartet“ und damit bedeutungs- und wirkungslos wird (vgl. ebd.). Um sich diesem Begriff zu nähern und eine angemessene Interpretationsgrundlage zu haben, befasst sich Landwehr zunächst mit dem Kontext der Entstehung des Konzepts der Schlüsselqualifikationen und der darin enthaltenen Problemstellung.

Landwehrs Ansatzpunkt ist die Feststellung, dass sich in der westlichen Industriegesellschaft ein Wandel vollzogen hat – und noch vollzieht –, der mit Fokus auf das Erziehungs- und Bildungswesen als Wandel von der „mimetischen“ zur „transformativen“ Kultur beschrieben werden kann (vgl. Landwehr 1996: 89f.). In Anlehnung an Howard Gardner versteht Landwehr unter mimetischer Kultur ein System, das die *Nachahmung* (griech.: mimesis) als wichtigstes Lehr- und Lernprinzip für das Fortbestehen der betreffenden Kultur begreift. Das bedeutet für die Erziehenden und Lehrenden, gesellschaftlich erwartetes Verhalten und tradierte Wissensbestände möglichst exakt zu demonstrieren, sodass dies von der lernenden nachfolgenden Generation modellhaft reproduziert werden kann.

„Das Schwergewicht liegt auf der genauen Kenntnis der Daten oder der sklavischen Nachahmung von Vorbildern, und jede Abweichung vom Modell wird sofort reklamiert und zurückgewiesen. In unseren Begriffen ausgedrückt, schätzen solche Kulturen Handlungen, die automatisch, ritualisiert oder konventionell sind.“ (Gardner 1993: 154)

Eine mimetische Kultur ist demzufolge durch einen relativ stabilen Wissensbestand sowie einen mehrere Generationen übergreifenden Verhaltenskodex gekennzeichnet. Die Produktion von Neuem, die Initiierung kreativer Prozesse spielt gegenüber der Reproduktion von Tradiertem nur eine untergeordnete Rolle und wird in mimetischen Kulturen nur einer kleinen Zahl von Erfindern und Künstlern zugesprochen (vgl. Landwehr 1996: 90).

„Typisch für die mimetische Kultur ist etwa das Bild des Rucksacks, der in der Schule gefüllt wird und von dem man dann ein Leben lang zehrt. Oder auch der Grundsatz «Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr» – dies in der Annahme, dass das, was für das Leben wichtig ist, jeweils als fertiger Wissensbestand vorliegt und in der Schulzeit einigermaßen komplett angeeignet werden sollte.“ (Ebd.)

Im Gegensatz zur mimetischen Kultur sei eine transformative Kultur durch einen stetigen und beschleunigten kulturell-gesellschaftlichen Wandel geprägt. Die rasche Veränderung relevanter Wissensbestände, technologische Innovationen mit vielfältigen Wirkungen und Konsequenzen auf die Arbeitsorganisation und schließlich auch die Pluralisierung kultureller Normen und Werte haben zur Folge, dass das Lernen durch Nachahmung an Bedeutung verliert, insofern „der Umgang mit Unvorhersehbarem und das selbständige Schaffen von Neuem zur alltäglichen Herausforderung wird, der sich niemand entziehen kann.“ (Landwehr 1996: 91) Für eine erfolgreiche Bewältigung unvorhergesehener Situationen sind Wissensinhalte und Verhaltensweisen, die in der Kindheit und Schulzeit erworben wurden, nicht mehr ausreichend, vielmehr muss das angeeignete Wissen und eingeübte Verhalten im Hinblick auf neue Anforderungen fortlaufend aktualisiert und verändert, d.h. transformiert werden, und zwar in allen Lebensbereichen. Damit wird die Transformationsleistung, in der Kreativität eine zentrale Rolle spielt, zum „charakteristischen Merkmal einer neuen Epoche“ (vgl. ebd.). Auch das Bildungskonzept der transformativen Kultur steht dem mimetischen diametral gegenüber; bezogen auf das ‚kleine Hänschen‘ und den ‚großen Hans‘ lautet die bildungstheoretische Maxime: „Was Hänschen lernt, das kann der Hans nicht mehr brauchen – und was der Hans braucht, kann Hänschen noch gar nicht lernen!“ (vgl. ebd.).

Für die Bildungsinstitution Schule, die traditionell von einem mimetischen Bildungsverständnis geprägt ist, stellt dieser kulturelle Wandel eine „epochale Herausforderung“ dar. Mit Bezug auf Werner Spies stellt Landwehr fest, dass zwar das neuzeitliche „Fortschrittbild als movens der Epoche“ zu einer außerordentlichen Erweiterung des Bildungs- und Erziehungssystems geführt hat, zugleich aber in der schulischen Praxis ein Großteil der Prüfungen noch auf reinen Gedächtnisleistungen beruhen: Die vom Lehrenden vorgetragenen oder durch das Lehrbuch rezipierten Lehrinhalte werden vom Lernenden memoriert und schriftlich bzw. mündlich so exakt wie möglich reproduziert. Dieses mimetische Lehr-Lern-Verständnis hat in einer transformativen Kultur deutliche Konsequenzen für die Lernenden:

„Wenn sich nun die Jugendlichen dieser Paukerei verweigern bzw. Gelerntes immer nur bis zur nächsten Prüfung behalten, dann sind ihre Gedächtnisse bei Eintritt in die Universität erstaunlich leer, wie man es in der Uni täglich beobachtet. [...] Und wenn sie sich nicht verweigert haben, dann bieten sie zwar ein gut gefülltes Gedächtnis – aber das reicht nicht als Qualifikation für die heutigen Strukturen in Wissenschaft, Wirtschaft, Industrie, in denen es ja in vielfältiger Weise immer um ein Verändern, Verbessern, eben um ein Fortschreiten geht. Man wird sagen dürfen, dass die Art von Qualifikation, die in weiten Bereichen unseres Bildungssystems intendiert wird, schlecht passig ist zu den Forderungen unseres Lebens.“ (Spies zit. n. Landwehr 1996: 92)

Vor diesem Hintergrund stellt sich für Landwehr die zentrale Frage: Wie sieht ein zukunftsorientiertes Ausbildungskonzept aus, das nicht auf ein ‚Lernen auf Vorrat‘ abzielt, sondern Lernende befähigt, unvorhergesehene Situationen angemessen zu bewältigen und Wissensinhalte sowie Handlungsrepertoires veränderten Situationen anzugleichen?

1.4.2 Schlüsselqualifikationen mit ‚Alibi-Funktion‘

Der oben dargestellte Problemaufriss des Wechsels von der mimetischen zur transformativen Kultur stellt für Landwehr den Kontext dar, das Konzept der Schlüsselqualifikationen zu präzisieren, da dieses Konzept dringend „inhaltlich gefüllt werden muss“:

„Der Begriff «Schlüsselqualifikationen» ist ein Sammelbegriff für diejenigen Kompetenzen, die es braucht, in einer transformativen Kultur handlungsfähig zu bleiben, d.h. um auf unvorhersehbare Anforderungen und neue bzw. veränderte Situationen kompetent und sachgemäß zu reagieren.“ (Landwehr 1996: 92)

Diese Auffassung würden nach Landwehr viele Autoren²⁷ teilen, die sich im Anschluss an Mertens mit dem Phänomen der Schlüsselqualifikationen auseinander gesetzt haben mit dem wesentlichen Unterschied, dass diese Autoren den Kontext eines kulturellen Wandels nicht reflektierten, so dass es zu unterschiedlichen „Verzerrungen“ des Schlüsselqualifikationskonzepts kommt (vgl. Landwehr 1996: 92f):

Der Begriff ‚Schlüsselqualifikationen‘ würde als „neue, innovativ klingende Bezeichnung“ für klassische Arbeitstugenden (Pünktlichkeit, Fleiß, Zuverlässigkeit etc.) verwendet, die der mimetischen Kulturtradition entstammen. (vgl. Landwehr 1996: 93). Darüber hinaus würden Schlüsselqualifikationen als Substitut für die Vermittlung von Fachqualifikationen betrachtet, womit eine Renaissance des Konzepts der formalen Bildung impliziert wird, die bereits von Klafki plausibel widerlegt worden ist (vgl. Klafki 1963). Der gravierendste Punkt ist aber, dass die Einführung von Schlüsselqualifikationen in der Schule als Ersatz für eine notwendige Neuorientierung fungiert, indem die „Illusion“ geschaffen wird, die Schule hätte den Übergang zur transformativen Kultur gemeistert, falls sie Schlüsselqualifikationen „irgendwie“ in den Curricula integriert: „Statt die Schule im Hinblick auf den epochalen kulturellen Wandel neu zu denken, werden Schlüsselqualifikationen postuliert“ (Landwehr 1996: 93). Mit diesem Alibi der ‚Vermittlung von Schlüsselqualifikationen‘ werde eine einfache Lösung für ein komplexes Problem suggeriert, das eine notwendige – und höchstwahrscheinlich für viele Beteiligte unbequeme – Neuorientierung im Bildungssystem verlangt: „Wen wundert’s also, dass dieser Begriff, der eine einfache Lösung für ein komplexes Problem verspricht, Karriere macht?“ (ebd.).

²⁷ Landwehr nennt Wilsdorf 1991 und Becker 1993.

1.4.3 Schlüsselqualifizierung im Kontext transformativer Kompetenz

Die o.g. genannte Kritik am Konzept der Schlüsselqualifikationen ist nicht isoliert, sondern im Kontext einer umfassenden Neuorientierung im Bildungssystem zu betrachten, die im Wandel von der mimetischen zur transformativen Kultur begründet liegt. Um diese Neuorientierung programmatisch zu fassen, prägt Landwehr den Terminus „transformative Kompetenz“: Dieser Begriff meint zum einen die Fähigkeit, vorhandene Wissensbestände auf neue Situationen zu transformieren, und zum anderen die Fähigkeit, Situationen im Hinblick auf neues Wissen zu transformieren, i.e. zu interpretieren und gestalten (Landwehr 1996: 93f.). Diese komplexe und vielschichtige Fähigkeit setzt sich aus material-inhaltlichen und formal-personenbezogenen Elementen zusammen, die im Folgenden herausgearbeitet werden.

1.4.3.1 Transformationsfähiges Wissen als material-inhaltliche Voraussetzung

Damit subjektiv verfügbares Wissen an veränderte Situationen angepasst werden kann, d.h. transformationsfähig ist, muss dieses Wissen eine wichtige Voraussetzung erfüllen: Der Wissensinhalt muss in einem „sinnerfassenden Lernprozess“ erworben werden. Der Lernprozess darf also nicht – einer mimetischen Lernhaltung entsprechend – auf bloßem Memorieren und möglichst wortgetreuem Reproduzieren beruhen²⁸, sondern muss Einsicht und Verständnis generieren. Die besondere Qualität des sinnerfassenden Lehr/Lernprozesses liegt darin,

„[...] Einsicht in die Struktur des betreffenden Lerninhalts zu vermitteln und so das verstehende Erfassen des sogenannten generativen Prinzips zu ermöglichen: Die Lernenden sollen

²⁸ Wissen, das nur „angelernt“ ist und nicht auf „Einsicht und Verständnis“ beruht, kann sogar für Problemlösungen hinderlich werden: „Bei situativen Veränderungen tendiert das angelernte Wissen zur Disfunktionalität: Es wird auch dann noch verwendet, wenn es aufgrund der eingetretenen Situationsveränderungen seine Gültigkeit bereits verloren hat. Es kann so zum Hindernis werden für situationsadäquate Problemlösungen in neuen, unvorhergesehenen Situationen“ (Landwehr 1996: 94).

befähigt werden, das beabsichtigte Wissen mit Hilfe der eigenen Denkfähigkeit selbst zu erzeugen, d.h. den zugrunde liegenden Denkprozess aktiv nachzuvollziehen.“ (Landwehr 1996: 94f.)

Transformatives Wissen gründet also in der Einsicht und dem Nachvollziehen des Erkenntnisprozesses, auf dem das jeweils spezielle Wissen basiert. Ein Lehr-Lernarrangement, das „sinnerfassendes Lernen“ in den Mittelpunkt stellt und zu transformationsfähigem Wissen führt, muss in der praktischen Umsetzung mehrere Bedingungen erfüllen (vgl. Landwehr 1996: 95f):

1. Der Erkenntnisprozess der ursprünglich zur Entdeckung bzw. Entstehung des betreffenden Wissens geführt hat, muss als unentbehrlicher Bestandteil der Wissensvermittlung verstanden und in den Unterricht integriert werden. Eine direkte Vermittlung des Wissens ohne Bezug auf den jeweiligen Erkenntnisprozess verhindert ein sinnerfassendes Lernen.
2. Ein Lernsetting, das auf transformationsfähiges Wissen abzielt, verlangt einen problemorientierten Aufbau: In problemorientierten Such- und Entdeckungsprozessen setzen sich Lernende dann aktiv mit erkenntnisleitenden Fragestellungen auseinander.
3. Transformationsfähiges Wissen kann nur generiert werden, wenn dem subjektiven Verarbeitungsprozess genügend Beachtung eingeräumt wird. Der subjektive Verarbeitungsprozess des Lernenden und sein subjektiv vorhandenes Wissen fungieren als Bezugspunkt für neue Wissensinhalte, die somit zur Erweiterung der bestehenden kognitiven Strukturen führen.
4. Da es sich bei der Wissenstransformation um eine Lernstufe handelt, die anspruchsvoller und zeitintensiver als die Wissensreproduktion ist, müssen exemplarische Schwerpunkte gesetzt werden. Diese Schwerpunkte müssen gründlich überlegt sein und eine möglichst breite Übertragungsfunktion haben, da sich der höhere Qualitätsanspruch auf Kosten der Quantität niederschlägt.

1.4.3.2 Schlüsselqualifikationen als formal-personenbezogene Voraussetzung

Neben der dargestellten inhaltlichen Komponente zur Befähigung zu transformativen Leistungen bedarf es außerdem einer personenbezogenen Komponente, die dem entspricht, „was üblicherweise unter der Bezeichnung «Schlüsselqualifikationen» diskutiert wird“ (Landwehr 1996: 96). Hier legt Landwehr größten Wert darauf, dass Schlüsselqualifikationen nicht als „beliebige Arbeitstugenden“, sondern immer im Zusammenhang mit der transformativen Kompetenz verstanden werden. Um der Gefahr vorzubeugen, dass der inhaltlich offene Begriff beliebig definiert oder zu einem „emotional besetzten Slogan“ wird, lautet die zentrale Frage: Welche Schlüsselqualifikationen werden benötigt, um transformative Leistungen zu erbringen, d.h. um in neuen, unbekannten Situationen adäquat zu (re)agieren? Landwehr stellt exemplarisch einige der „üblicherweise postulierten Schlüsselqualifikationen“ in einem transformativen Kontext dar (vgl. Landwehr 1996: 96f.):

Offenheit und Flexibilität: Hier geht es um die Fähigkeit, sich auf neue Situationen einzulassen und bewusst einseitige Rückgriffe auf erlernte Deutungsschemata zu unterlassen. Dies schließt auch die Zuversicht ein, dass neue und ungewisse Situationen bewältigt werden können.

Kreativität meint die Bereitschaft, ungewohnte Perspektiven einzunehmen und diese konsequent zu verfolgen. Hierzu zählen ebenfalls die Fähigkeit der Vergegenwärtigung ausgefallener Lösungshypothesen und deren kritische Prüfung.

Problemlösefähigkeit: Eine aktive und lösungsorientierte Einstellung gegenüber Problemen verbunden mit der Fähigkeit, vorhandenes Wissen zu erweitern, um ungewohnte Problemstellungen zu lösen.

Kooperationsfähigkeit als Bereitschaft, von Kompetenzen anderer Personen zu profitieren, die sich in der Fähigkeit niederschlägt, in Gruppen vorhandenes Wissenspotential zu nutzen und Kooperationstechniken zur gemeinsamen Lösung von Problemen einzusetzen.

Lernkompetenz meint die grundlegende Fähigkeit, das zur Problemlösung benötigte Wissen sich selbst anzueignen, zum einen mit Hilfe des subjektiv

verfügbaren Wissens mittels der eigenen Denkfähigkeit und zum anderen mit Hilfe objektiven Sach- und Expertenwissens.

Solche Schlüsselqualifikationen sind dann hilfreich und sinnvoll, wenn sie als „Reflexionskategorien“ verwendet werden, indem die konkrete Handlung mit ihrer Hilfe kritisch reflektiert wird (z.B. ‚Stimmt mein kooperatives Handeln mit den Vorstellungen einer guten Kooperation überein?‘). Vor diesem Hintergrund der Schlüsselqualifikationen als Reflexionskategorie wird die Vorstellung brüchig, dass sich Schlüsselqualifikationen lernzielorientiert Schritt für Schritt vermitteln lassen:

„Schlüsselqualifikationen lassen sich nicht wie Lernziele umsetzen, sondern eher wie Reflexionsziele: «Erfüllt» werden sie dann, wenn die Lernenden ihr eigenes Handeln unter dem Gesichtspunkt der als relevant erachteten Schlüsselqualifikationen reflektieren. Mit anderen Worten: Ein Unterricht, der die Schlüsselqualifikationen gezielt fördern möchte, muss diesen erfahrungsbezogenen Reflexionsprozess angemessen gewichten und sinnvoll strukturieren.“ (Landwehr 1996: 97)

Wenn Schlüsselqualifikationen eine reflexionssteuernde Funktion haben, dann ist es grundlegend, dass der Reflexionsgegenstand, um den es jeweils geht, eine individuelle Transformationsleistung fordert (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass Schlüsselqualifikationen nur gefördert werden können, wenn im Lernprozess selbst transformative Leistungen erbracht werden. Landwehr nennt beispielhaft Aufgabentypen, deren Lösungen transformative Leistungen verlangen wie z.B. Analyse, Synthese, Transfer, Beurteilung sowie prozessorientierte Aufgaben wie Fallstudien, Einzel- und Gruppenprojekte außerdem die Erarbeitung von Themendokumentationen. In solchen Lernarrangements können Schlüsselqualifikationen reflexiv „erfüllt“ werden, wobei Landwehr anmerkt, dass dies nicht automatisch und garantiert passiere, aber gleichwohl eine grundlegende Voraussetzung dafür sei, dass Schlüsselqualifikationen überhaupt gefördert werden können (vgl. Landwehr 1996: 97f.).

Schlüsselqualifikationen beinhalten zudem eine „metakognitive Komponente“, insofern sie unbewusste Kognitionen, die alltägliche Handlungen steuern, explizit zum Gegenstand des Nachdenkens machen. Im Kontext der Förderung von Schlüsselqualifikationen empfiehlt Landwehr Instrumente, die sich bereits bei der metakognitiven Entwicklung als nützlich erwiesen haben

(vgl. Landwehr 1996: 98): In der *Selbstbeobachtung (Monitoring)* beobachten die Lernenden ihr eigenes Handeln, wobei die Schlüsselqualifikationen als Beobachtungsgesichtspunkte dienen und Erfahrungen, Fragen und Probleme schriftlich dokumentiert werden. Bei einer *Fremdbeobachtung (Modelling)* demonstriert der Lehrende oder ein Mitlernender, wie er/sie eine transformative Aufgabe angeht und zur Lösung kommt. Im Nachhinein besprechen die lernenden Beobachter, inwieweit Schlüsselqualifikationen beim Lösungsprozess berücksichtigt worden sind. Der *Erfahrungsaustausch (Conferencing)* dient dazu, in bestimmten Zeitabständen und größeren Gruppen Erfahrungen im Umgang mit transformativen Aufgaben auszutauschen. Hier bietet sich an, vor dem Hintergrund der Gruppen- erfahrung die als Reflexionskriterien verwendeten Schlüsselqualifikationen inhaltlich und handlungsbezogen zu präzisieren. In einer *Arbeitsrückschau (Reflexion)* reflektieren die Lernenden, wie die geforderten Schlüsselqualifikationen in der vergangenen Arbeitssequenz umgesetzt worden sind, und halten diese Ergebnisse in einem Arbeitsjournal fest, um so einen Einblick in die Lernfortschritte zu ermöglichen. Der Lehrende gibt den Lernenden nach Beobachtung über einen längeren Zeitraum *Feedback* in mündlicher oder schriftlicher Form, wobei die Schlüsselqualifikationen als Beobachtungsgesichtspunkte fungieren. Idealerweise kann hier schon mit konkreten handlungsbezogenen Begriffsbestimmungen aus dem *Conferencing* gearbeitet werden, um ein differenziertes Feedback zu ermöglichen.

1.5 Qualifikationen in einer gesellschaftlichen Erosionskrise

1.5.1 Die Krise der Berufsgesellschaft

Der Soziologe Oskar Negt, der bei Adorno promoviert wurde und als einer der Wortführer der ‚68er-Generation‘ gilt, entwirft seine Konzeption von Schlüsselqualifikationen vor dem Hintergrund einer gesamtgesellschaftlichen Krise. Negt sieht am Ende des 20. Jahrhunderts eine epochale Strukturkrise in den westlichen Industriegesellschaften, die durch das Konzept der „Berufsarbeit“ charakterisiert und zugleich durch dieses gestützt sind (vgl. Negt 1997: 16). Hier gelte die Maxime einer kontinuierlich ansteigenden wirtschaftlichen Dynamik, sodass auch Zeiten hoher Arbeitslosigkeit nur als vorübergehendes Tief im industriegesellschaftlichen Rhythmus betrachtet werden konnten. Doch dieser Rhythmus sei unwiderruflich verklungen:

„Denn ginge es nur darum, für einen nach dem Schema von Aufschwung und Rezession ablaufenden Zyklus, der sich zur Zeit wieder im Tief bewegt, Überwinterungsprogramme zu formulieren, so könnte man getrost darauf vertrauen, daß die gehorteten Qualifikationen, die von Individuen angelegten Bildungsvorräte eines Tages wieder der wirtschaftlichen Wachstumsdynamik voll integriert werden könnten. Der Blick wäre darauf zu richten, wie diese Berufsqualifikationen, die momentan keine Verwendung finden, vor *Verrottung*²⁹ bewahrt werden und wie deren Träger sozialpolitisch mit einem Minimum von Existenzmöglichkeiten auszustatten sind.“ (Negt 1997: 16; Herv. NE)

Die westliche Gesellschaft steckt trotz „öffentlicher Beschwörungsrituale, die mit magischem Denken durchsetzt sind“ und so den Schein einer krisenfreien industriellen Gesellschaft bewahren, in einer epochalen Strukturkrise, die primär durch „Aufspaltungs- und Ausgliederungstendenzen“ gekennzeichnet ist (vgl. Negt 1997: 16f.). Demnach wird ca. ein Drittel der Erwerbsfähigen dauerhaft erwerbslos und von dem restlichen Teil der Gesellschaft – als „neue Armut“ – abgekoppelt sein. Dieses bisher marginalisierte Problem trete immer deutlicher zutage.

„Es ist noch nicht voll ins Bewußtsein gedrungen, daß es bei der gegenwärtigen Krise nicht nur darum geht, daß die vorhandenen

²⁹ In dieser organischen Metapher der „Verrottung von Qualifikationen“ findet sich deutlich Mertens‘ Obsoleszenzthese (vgl. Kapitel 1.1.3) wieder. Zu den Implikationen dieser Metapher vgl. Kap. 3.

Arbeitsplätze knapper werden, sondern viele von ihnen werden schon in naher Zukunft ganz von der Bildfläche verschwunden sein, andere ihre Qualifikationsanforderungen so grundlegend verändert haben, daß sie mit dem, was sie heute darstellen, nur noch den Namen gemeinsam haben werden.“ (Negt 1997: 18)

Negt betont, dass dies nicht nur für Berufe in Produktion und Handwerk gelte, sondern auch für viele akademische Berufe, da hier theoretisches wie praktisches Wissen, z.B. in den Ingenieurwissenschaften oder der Medizin bereits innerhalb einer Dekade überholt sein werde. Vor diesem Hintergrund, dass heute für Berufe ausgebildet wird, die in zwanzig Jahren vielleicht nicht mehr existieren, spricht Negt sich für eine die Berufstätigkeit begleitende und institutionalisierte Weiterbildung aus, die nicht an vergangenen, sondern an künftigen Arbeitsanforderungen orientiert ist: „Lebenslanges Lernen ist zur Existenzfrage geworden.“ (Negt 1997: 19). Durch dieses rasche Veralten von Qualifikationen und den immer stärker werdenden Einfluss der Mikroelektronik auf allen Ebenen beruflicher Tätigkeiten werden auch

„[...] Organisationsformen [der Arbeit] und das Verhältnis von Kopf- und Handarbeit insgesamt umgewälzt. Die Struktur der Arbeitsplätze, ja Arbeit selbst, ist in einen Strudel gesellschaftlicher Dynamik hineingezogen, die durch eine Offenheit der Situation gekennzeichnet ist, in der alte Wertorientierungen und Wertvorstellungen nicht mehr bedingungslos gelten, neue gesellschaftlich anerkannte und verbindliche Wertmuster zur Orientierung des Denkens und des Verhaltens jedoch noch nicht existieren.“ (Ebd.)

Aufgrund der Tatsache, dass tradierte Werte ihre Gültigkeit verlieren und noch kein alternatives Orientierung bietendes Wertemuster zur Verfügung steht, spricht Negt von einer „Erosionskrise“: „Gemeint ist damit ein aus den Fugen geratener gesamtgesellschaftlicher Zustand, in dem kein Stein mehr auf dem anderen bleibt“ (Negt 1997: 22). Angelehnt ist diese Metapher, die das Abtragen von Sedimenten, also das Ausfurchen und Zerbröckeln von Tradiertem betont, an den Begriff der „Anomie“ von Emile Durkheim. Für Durkheim ist Anomie ein Zustand der Norm- und Orientierungslosigkeit, der beim Einzelnen „Gefühle der Vereinsamung und Verlassenheit, Angstzustände von Macht- und Hilflosigkeit bewirkt.“ (Negt 1997: 23) Dieser Zustand, den Durkheim neben Altruismus und Egoismus als dritte Ursache für Suizid betrachtet, sei auch dadurch charakterisiert, dass tradierte Normen offensichtlich nicht mehr gelten, zugleich aber neue handlungsleitende und

orientierungsgebende Regeln noch nicht konstituiert sind (vgl. Negt 1997: 23). Im Vergleich zu Durkheim akzentuiert Negts Begriff der Erosionskrise mehr den Prozess (des Abtragens) als den Zustand, wobei Erosionskrisen sich vornehmlich „unterhalb des öffentlichen Institutionensystems“ auf Individuen auswirken: „Krisen diesen Typs verändern die Subjekte in ihren wichtigsten Lebensäußerungen, in ihrem Arbeitsverhalten, in ihrem Selbstwertgefühl, in ihren Wert- und Bedürfnisorientierungen“ (Negt 1997: 22).

Angesichts der gesellschaftlichen strukturellen Krise stellt sich nun die zentrale Frage: Was müssen Menschen wissen, über welche Fähigkeiten müssen sie verfügen, „damit sie den Problemen einer hochindustrialisierten Zivilisation und der Erosionskrise gewachsen sind?“ (Negt 1997: 210).

1.5.2 Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen

In einer gesellschaftlichen Umbruchsituation sind nach Negt „gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen“ erforderlich. Ziel dieser Qualifikationen ist es, Menschen in Zeiten gesellschaftlicher Fragmentierung und Unsicherheit zu einer „befriedigenden Lebensorientierung“ zu verhelfen. Negt nutzt den Begriff ‚Schlüsselqualifikationen‘ mit Bezug zu Mertens, wobei er den „technisch-instrumentellen Beigeschmack“ des Terminus kritisch benennt.

„Er erweckt den Eindruck, als bekäme man mit dieser Qualität von Bildung einen Schlüssel in die Hand, um sich Zutritt zu Bereichen und Möglichkeiten zu verschaffen, die sonst verschlossen blieben. [...] Das symbolträchtige Wort Schlüssel setzt diese Art der Qualifikation ganz weit nach oben und stattet sie zudem mit der Erwartung des Handhabens, eines Technisch-Handwerklichen aus.“ (Negt 1997: 212)

Diese metaphorische Implikation des Terminus‘ verenge dessen semantischen Umfang auf instrumentelle Fähigkeiten bzw. Funktionen und lenke von der Perspektive auf gesellschaftliche Funktionen ab. Gerade hier, bei der Hervorbringung „weitertreibende[r] Bedeutungszusammenhänge, die das Gesamt von angesammelten Fähigkeiten und Informationen überschreiten“, liegt nach Negt die Stärke des Konzepts der Schlüssel-

qualifikationen, welches mehr als die Summe seiner Einzelteile darstellt (vgl. Negt 1997: 212):

„Wo von Schlüsselqualifikationen geredet wird, ist daher tendenziell die Aufhebung von Fragmentierung und Arbeitsteilung angelegt, bildet die bewußte Herstellung von Zusammenhang ein wesentliches Ziel.“ (Negt 1997: 212f.)

Die „Herstellung von Zusammenhang“ ist zugleich auch die „Grundlagenkompetenz“, die allen anderen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen vorangestellt ist und Orientierung in den mannigfaltigen Unbestimmtheiten und Unsicherheiten in einer kulturellen Erosionskrise schafft. Bereits in den allgegenwärtigen Medien wird einer Fragmentierung und damit zunehmenden Unübersichtlichkeit von Ereignissen und Situationen massiv Vorschub geleistet.³⁰ Jürgen Habermas, bei dem Negt – vor seiner Berufung auf den Lehrstuhl für Soziologie der Leibniz Universität Hannover – als wissenschaftlicher Assistent tätig war, spricht in diesem Kontext von der „neuen Unübersichtlichkeit“ (vgl. Habermas 1986). Viele unterschiedliche Versuche, in Zeiten gesellschaftlicher Erosion Orientierung zu erlangen, sind nach Negt zum Scheitern verurteilt:

„Durch die bloße Ansammlung von Wissen und dadurch, daß man sich Mühe gibt, ist die Unübersichtlichkeit – Folge der Gesteinsverschiebungen in der modernen Gesellschaft – nicht zu überwinden, ebensowenig wie durch die bloße Schärfung der Lerninstrumente, die soziale Erleichterung der Lernbedingungen und die Umgewichtung der pädagogischen Absichten.“ (Negt 1997: 216)

Für Lernprozesse, die das Ziel haben, Orientierung zu vermitteln, d.h. Übersicht zu verschaffen, bedeutet dies umso eindringlicher, eine Herstellung von Zusammenhängen zu ermöglichen: „Wo also die Möglichkeit des Lernens besteht, muß vor allem die Kompetenz ausgebildet werden, Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen“ (Negt 1997: 211).

Der Erwerb der grundlegenden gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation ‚Herstellung von Zusammenhängen‘ ist nicht methodisch-instrumentell zu

³⁰ „Man sehe sich nur einmal die Tagesschau unter dem Gesichtspunkt dieser Fragmentierungsstrategie an. Ohne erkennbare Struktur, ohne geschichtliche Hintergründe, ohne Rückverweise auf vergleichbare Ereignisse werden Informationen aneinandergereiht, die nichts erklären und Zusammenhänge zwischen der Situation des Fernsehzuschauers und der übrigen Welt buchstäblich auseinanderreißen“ (Negt 1996: 211).

verstehen, sondern als eine Denkweise, die eine hohe theoretische Sensibilität mit einem ausgeprägten Unterscheidungsvermögen verbindet (vgl. Negt 1997: 220). Die Fähigkeit zur Herstellung von Zusammenhängen, die Orientierung in unübersichtlichen Situationen schafft, kann sich nur – wie auch alle anderen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen – in konkreten Denkprozessen³¹ und interaktiven Situationen herausbilden:

„Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen bilden sich nie in der isolierten, abstrakten Beziehung zwischen individuellem Lernsubjekt und der Gegenstandswelt. Es sind Prozesse kommunikativer Verständigung, in denen die Normen und Kategorien, die der Informationsverarbeitung zugrunde liegen, an Regeln der Plausibilität und der Wahrhaftigkeit überprüft werden. (Negt 1997: 220)

1.5.2.1 Identitätskompetenz

Durch die Aufspaltungs- und Ausgliederungstendenzen der Erosionskrise erwachse innerhalb der Gesellschaft eine „zweite Realität“, in die zunehmend mehr Menschen hineingezwungen werden: „Hunderttausende von Obdachlosen, Millionen, die ihre Erwerbsarbeit verloren haben, viele Menschen, die Objekte der Sozialfürsorge und der psychiatrischen Betreuung geworden sind“ (Negt 1997: 227). In dieser „zweiten Realität“ haben die Wertvorstellungen einer geordneten Gesellschaft keine Bedeutung mehr. „Die traditionelle Identität der Menschen, die in den Grundinstitutionen von Eigentum und Arbeit gebildet war, ist ausgehöhlt“ (ebd.). Nicht nur die Zahl der Menschen mit *gebrochener* Identität steige rapide an, sondern auch die Zahl derer, die ihre Identität zunehmend *bedroht* sehen: Die Angst, aus dem Erwerbssystem ausgegliedert zu werden und nach gewisser Zeit in die „zweite Realität“ abzurutschen, ist in allen Schichten und Gruppierungen der Gesellschaft vorhanden. Hinzu kommt eine zunehmende kritische Distanz zum traditionellen Identitätsmuster ‚Arbeit‘, „ob das, was man macht, auch wirklich menschenwürdig ist oder nicht“ bzw. ob diese Tätigkeit oder doch

³¹ Mit Bezug zu Hegel formuliert Negt: „Orientierendes Denken ist konkretes Denken, und konkretes Denken ist Denken in Zusammenhängen. Abstraktes Denken besteht in der Operation mit isolierten Faktoren. Das Abstrakte ist das Isolierte, das vom Zusammenhang Abgezogene. Der ungebildete Mensch, der Lernunfähige denkt abstrakt, nicht der Gebildete“ (Negt 1996: 219).

lieber eine andere den eigenen Vorstellungen entspricht (vgl. ebd.). In der gesellschaftlichen Erosionskrise hat für alle ‚Realitäten in der Gesellschaft‘ eine neue Fähigkeit grundlegende Bedeutung erlangt: „Die Kompetenz zu einer aufgeklärten Umgangsweise mit bedrohter und gebrochener Identität gehört daher zu den Grundausrüstungen von Lernprozessen, die auf Zukunft gerichtet sind“ (Negt 1997: 227).

Als zentrale, aber zugleich zweiseitige und ambivalente Komponente seines Konzepts der Identitätskompetenz sieht Negt die ‚Flexibilität‘, die zum „Zauberwort für Krisenlösungen“ geworden ist: Zum einen ist Flexibilität unabdingbar für größere Handlungsspielräume, Zeitsouveränität, Selbstbestimmung etc., und zum anderen kann Flexibilität auch das genaue Gegenteil bewirken:

„Flexibilität, indem Menschen aus ihren Lebenszusammenhängen herausgestoßen werden. Vertreibung ist ein konstitutives Element unserer Gesellschaft, Vertreibung aus dem Erwerbssystem, aus Heimat und Wohnumfeld.“ (Negt 1997: 228)

Treten solche Situationen ein, wird Identitätskompetenz, also der Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität, zu einer (über)lebenswichtigen Fähigkeit. Der Umgang mit gebrochener Identität geht oftmals mit einem mühevollen individuellen Lernprozess einher, der aber bei „gelungener Balancearbeit“ große Energien freisetzen kann (vgl. Negt 1997: 227). Wilhelm Mader, der sich im Anschluss an Negt mit der Integration des Konzepts der Identitätskompetenz in Bildungsprozesse beschäftigt, kommt auch zu dem Schluss, dass nur durch Identitätsbrüche diese Kompetenz ausgebildet werden kann:

„Die Brüche selbst sind der Lernstoff dieser Kompetenz. Es geht daher in der Erwachsenenbildung nicht um Übernahme und Wiederholung eines pädagogisch-therapeutischen Verständnisses vom Heilen der Brüche, sondern um ein Lernen aus und mit den Brüchen und ihrer Verwachsungen.“ (Mader 1990: 30.)

1.5.2.2 Technologische Kompetenz

Die westlich-industrielle Gesellschaft des beginnenden 21. Jahrhunderts ist in hohem Maß durch Technik geprägt und bestimmt. Vor diesem Hintergrund

der technologischen Durchdringung der Alltagswelt spricht sich Negt für eine differenzierte Sichtweise aus und lehnt jede pauschale Technikfeindlichkeit oder -kritik ab, denn dies „ist ein Irrtum und entspringt aus Unkenntnis“ (vgl. Negt 1997: 228). Für Negt stellt die „Bildung von Unterscheidungsvermögen“ eine wichtige Schlüsselqualifikation in einer technologisierten Gesellschaft dar, denn:

„Technik ist nichts Neutrales. Sie kann als Herrschaftsmittel benutzt werden, und sie kann der Befreiung dienen. Wo man sie wertfrei betrachtet, übt sie in der Regel eine für die Betroffenen undurchsichtige Herrschaftsfunktion aus. Als Mittel der Befreiung dagegen bedarf sie des aktiven Eingriffs, der bewußten Gestaltung der Verhältnisse.“ (Negt 1997: 228f.)

Neben der Bildung von Unterscheidungsvermögen umfasst technologische Kompetenz auch ein Bewusstsein für gesellschaftliche Wirkungen von Technologien. Technische Qualifikationen im Sinne technischer Fertigkeiten zählt Negt zwar auch zur technologischen Kompetenz, wobei diese – gegenüber den gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen – weitaus geringer gewichtet sind und vom „konservativ-liberalen Lager“ sogar als zentral betrachtet würden:

„Schulen werden mit Computern bestückt, um den Schülern technische Vorgänge nahezubringen; der Anschluss an das Internet gilt als der letzte Schrei. Tatsächlich ändert sich aber in dem fremden und entfremdeten Verhältnis zwischen Mensch und Technik dadurch überhaupt nichts. Es handelt sich ausschließlich um eine größere Bedienungskompetenz dieser Apparate, durch die sie in ihrer Struktur undurchsichtig und in ihren gesellschaftlichen Wirkungen unaufgeklärt bleiben.“³² (Negt 1997: 229)

Technologische Kompetenz, die sich in der Fähigkeit zur Differenzierung und dem Wissen um gesellschaftliche Konsequenzen von Technik niederschlägt, ermöglicht eine objektive Einschätzung von und verantwortliches Handeln mit technologischen Innovationen, wobei Negt folgende Unterscheidung trifft: Atomtechnik wie Kernspaltung und -fusion sollten „geächtet“ werden, da diese Technologien „aufs Engste mit gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen verknüpft [sind], aus ihnen ergibt sich der Sicherheitsstaat in Permanenz“ (Negt 1997: 230f.). Analog dazu wird die Gentechnologie

³² Bei Negts Formulierungen in Begriffen wie „Entfremdung“ bzw. der „Befreiung von Herrschaftsmitteln“ oder des „klassenbewussten Arbeiters“ an vielen Textstellen wird der Bezug zu Karl Marx überaus deutlich.

betrachtet, deren Folgen unabsehbar seien, da prinzipiell nicht verhindert werden kann, „daß Frankenstein aus der Phantasie in die Realität tritt“ (Negt 1997: 231). Diese beiden Technologiebereiche bezeichnet Negt als „hermetische Technologien“, die insofern in sich geschlossen sind, als sie „demokratische Selbstbestimmung und die Humanisierung der Lebensverhältnisse erschweren oder prinzipiell nicht zulassen“ (ebd.). Demgegenüber stellt die Mikroelektronik eine „offene Technologie“ dar, die zwar auch für unredliche Zwecke missbraucht werden kann, aber prinzipiell ein großes Potential für gesellschaftliche Verbesserungen in sich trägt: „Ich kann mir aber vorstellen, dass Mikroelektronik in einer frei organisierten Gesellschaft eine Verwendung finden könnte, die der Beseitigung von Not, von Angst und Existenzsicherung dient“ (Negt 1997: 232). Um eine Grundlage für technologische Kompetenz im nicht-alltäglichen, also professionellen Bereich technologischer Entwicklungen zu schaffen, müssten ethische Maßstäbe verbindlich gemacht werden. Negt schlägt hier einen hippokratischen Eid für alle Naturwissenschaftler vor, nämlich „sein Handeln auf das zu beschränken, was Leben erhält“ (Negt 1997: 230).

1.5.2.3 Gerechtigkeitskompetenz

Im Kanon der gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen konzipiert Negt eine weitere Kategorie, die sich auf die Wahrnehmung von Recht und Unrecht sowie Gleichheit und Ungleichheit bezieht. Eine solche Fähigkeit schaffe erst den Interpretationsrahmen und entsprechende Handlungsmöglichkeiten innerhalb gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. „Daraus ergibt sich das besondere Gewicht einer Kompetenz, die sich in keinem Lernzielkatalog findet: die Sensibilität für Gerechtigkeit“ (Negt 1997: 233). „Gerechtigkeitskompetenz“ basiert auf „alltäglichen Enteignungserfahrungen“, die sich unbemerkt, d.h. unterhalb der Wahrnehmungsschwelle einklagbarer oder verletzter Rechte formieren. In gesellschaftlichen Erosionsprozessen schränken Ängste vor der „zweiten Realität“ und zunehmende Identitätsbedrohungen die Wahrnehmung von Recht und Unrecht erheblich ein:

„Vielen Menschen ist in einer Zeit, da wachsende Existenz- und Zukunftsängste ihren Vorstellungshorizont verengen, das natürliche Rechtsbewusstsein verloren gegangen, die Sensibilität dafür, was ihre Rechte ausmacht, was verteidigungswürdig ist und wofür man sich einsetzen muß, alltäglich und in den kleinsten Angelegenheiten, damit demokratische Verhältnisse nicht in autoritäre umschlagen.“ (Negt 1997: 233)

Unter alltäglichen Enteignungserfahrungen versteht Negt Bedrohungen der menschlichen Existenzweise, die er mit Stadtanierungen, die großteils eigentlich Stadtzerstörungen und Entwurzelungen der Menschen seien, exemplifiziert: Bewohner eines Stadtteils, die diesen als Heimat verstehen, werden unter Vorwänden wie Rationalisierung, Strukturwandel etc. und meist ohne ein tatsächliches Widerspruchsrecht heimatlos (vgl. Negt 1997: 233f.). Als weiteres Beispiel für unterschwellige Enteignungen menschlicher Fähigkeiten wird das Verkümmern intellektuellen Kombinationsvermögens und kreativer Kräfte durch die alltägliche Gewöhnung an hochkomplexe Kommunikationssysteme und einen allgemeinen „Objektüberhang durch Maschinerie“ angeführt, was – entsprechend Negts gesellschaftspolitischer Einstellung – „langfristig zur Aushöhlung demokratischer Selbstbestimmung führ[t]“ (Negt 1997: 234).

„Gerechtigkeitskompetenz“, die Sensibilität für Enteignungserfahrungen mit dem Umsetzungswillen in politisches Handeln, sei kein charakterliches Merkmal, sondern eine Fähigkeit, die erlernbar ist, für die man ein bestimmtes Wissen benötigt, „das für Orientierungen in der heutigen Welt ebenso wichtig wie Lesen, Schreiben und Rechnen [ist]“ (Negt 1997: 235).

1.5.2.4 Ökologische Kompetenz

Die im 20. Jahrhundert entwickelten Technologien (in erster Linie „hermetische Technologien“) haben, bezogen auf das Gleichgewicht von Mensch und Umwelt, eine neue, bedrohende Qualität erfahren: „Zum ersten Mal in der Geschichte sind die Menschen imstande, ihre Lebensgrundlage auf unabsehbare Zeit selbst zu zerstören, das Leben mit Stumpf und Stiel auszurotten“ (Negt 1997: 236). Einer solchen gesamtgesellschaftlichen Gefährdung setzt Negt das Konzept der „ökologischen Kompetenz“

entgegen. Entsprechend dem Postulat der Grundlagenkompetenz, der Herstellung von Zusammenhängen, stehen hier die Beziehung von industriellen Produktionsweisen und ihre psychosozialen Folgen im Zentrum ökologischer Kompetenz (vgl. Negt 1997: 235). Diese gesellschaftliche Schlüsselkompetenz bezieht sich nicht nur auf das Bewusstsein für die Bedrohung und Zerstörung der natürlichen Umwelt, sondern auch auf die ‚zwischenmenschliche Umwelt‘.

„Ich meine mit ökologischer Kompetenz den pfleglichen Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen, das heißt anzuerkennen, daß Menschen, Natur und Dinge ihre eigenen Gesetze haben. [...] Wo äußere und innere Natur überwältigt wird, werden auch andere Menschen überwältigt, weil es sich um eine und dieselbe Denkweise handelt.“ (Negt 1997: 235)

Das Bewusstsein für und Wissen über solche Zusammenhänge sowie der Erwerb praktischer Mittel, um mit Menschen und Dingen in „pfleglicher“, d.h. verantwortlicher Weise umzugehen, ist heute keine „Zusatzqualifikation“ mehr, sondern eine Kompetenz, welche „die eigene Existenzweise fundamental berührt und ihren Freiheitsspielraum ausmacht“ (Negt 1997: 236).

Gerd Michelsen beschäftigt sich im Anschluss an Negt mit der praktischen Umsetzung der „ökologischen Kompetenz“ im Kontext von Umweltbildung und -erziehung. Hier stellt er in einer Zwischenbilanz fest, dass Umweltbildung bereits in den 1980er Jahren einen festen Platz auf dem Bildungsmarkt hatte:

„In der praktischen Bildungsarbeit können wir feststellen, daß in der Erwachsenen-/Weiterbildung seit etwa zehn Jahren ein deutlicher Zuwachs von Veranstaltungen mit ökologischen Inhalten sehr unterschiedlicher Art stattgefunden hat.“ (Michelsen 1990: 47)

Im universitären Kontext lässt sich in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts ebenfalls eine Zunahme von Initiativen und Angeboten – sowohl fakultativ als auch curricular verankert – feststellen.³³ Unter dem Dachbegriff

³³ Exemplarisch genannt seien der Kompetenzbereich „Nachhaltigkeit“ an der HS Bochum (<http://www.hochschule-bochum.de/izk/bildungsangebote-und-zertifikatsprogramme/nachhaltigkeit.html>), das „Grüne Zertifikat“ an der Universität zu Köln (<http://career.phil-fak.uni-koeln.de/4403.html>) oder die „Initiative für Nachhaltigkeit“ an der Universität Duisburg-Essen (<http://www.uni-due.de/ifn>) [Zugriff jeweils 19.05.2010].

„Nachhaltigkeit“ bzw. „Sustainability“ werden die Wechselwirkungen von ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen Prozessen beschrieben, also entsprechend Negts Grundlagenkompetenz der „Herstellung von Zusammenhang“. Eine wichtige Differenzierung Negts, die in der Debatte über „Nachhaltigkeit“ nicht thematisiert wird, ist die Unterscheidung von „äußerer“ und „innerer“ Natur, wobei Negt den Fokus der ökologischen Kompetenz stärker auf die innere Natur legt (vgl. Negt 1997: 235). Michelsen präzisiert diese Unterscheidung vor dem Hintergrund einer Implementierung von Negts Konzept in eine Umweltpädagogik: Er unterscheidet objektive, subjektive und handlungsleitende Komponenten innerhalb der Umweltbildung: Der objektive Aspekt, der auf die „äußere Umwelt“ abzielt, meint das grundlegende Wissen und Verständnis von komplexen Zusammenhängen ökologischer Sachverhalte, aber nicht die genaue Kenntnis wissenschaftlicher Theoriediskussionen, „sondern vor allem das Erkennen von Haupteinflussfaktoren ökologischer Zerstörungsprozesse“ (Michelsen 1990: 49). Negts Betonung der „inneren Umwelt“ wird von Michelsen als „subjektive“ Komponente in der Umweltbildung bezeichnet, die auch eine „ästhetische Dimension“ von Bildung inne hat und den vordergründigen Wissenshorizont um ökologische Zusammenhänge erweitern kann:

„Beim subjektiven Aspekt von Umweltbildung geht es vor allem um das Wiedererkennen von sogenannten «verschütteten» Fähigkeiten bei uns Menschen, wie die Fähigkeit der sinnlichen Wahrnehmung, der körperlichen Bewegung, der Phantasie und Kreativität oder des schlichten Genießens von Natur und Umwelt.“ (Michelsen 1990: 48)

Der dritte Gesichtspunkt der Umweltbildung umfasst gewissermaßen eine Synthese objektiver und subjektiver Aspekte auf der Handlungsebene: Durch die Reflexion objektiver und subjektiver Erkenntnisse, die oftmals mit Veränderungen von Werthaltungen und Verhaltensmustern einhergehen, sollen handlungsleitende Konsequenzen gezogen werden, „um Möglichkeiten des Tuns auf persönlicher, wirtschaftlicher wie gesellschaftlicher Ebene zu erschließen.“ (Michelsen 1990: 49). Ein solch konsequenter Handlungsprozess wäre im Sinne Negts verwirklichte ökologische

Kompetenz, die den „pfleglichen Umgang mit Menschen, mit der Natur und mit den Dingen“ verantwortungsbewusst integriert (vgl. Negt 1997: 235).

1.5.2.5 Historische Kompetenz

Negt formuliert sein Konzept der historischen Kompetenz vor dem Hintergrund des Faktors Zeit in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen: Der beschleunigte technologische Fortschritt und die damit zunehmende Entwertung von Qualifikationen innerhalb einer bestimmten Zeitspanne, also Mertens' Obsoleszenz-These, machen den Umgang mit Zeitstrukturen zu einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation (vgl. Negt 1990: 236). Das „Wissen von der Geschichte einer Gesellschaftsformation, ihrer Klassenstrukturen, ihren politischen Entwicklungstendenzen und der eigenen Lebensgeschichte“ ist akut bedroht durch einen „chronischen Gedächtnisverlust“, der die gesamte Gesellschaft erreicht habe. Diese gesamtgesellschaftliche Amnesie ist durch eine „Ideologie der Verabschiedung“ maßgeblich verursacht, was sich in Begriffen wie „postmodern“, „postindustriell“ oder „posthistoire“ widerspiegelt, die jeweils tradierte Denkmodelle herabwürdigten (vgl. Negt 1997: 237). Negt sieht in diesem beschleunigten Wechsel von Konzeptionen und Denkrichtungen eine Bremse gesellschaftlicher Entwicklungen, insofern innovative oder gar revolutionäre Konzepte, die intensiv diskutiert werden müssten, um politische Gestalt anzunehmen, schnell ad acta gelegt werden – „Nichts wird wirklich ausgetragen: Wenn etwas in kurzer Zeit nicht klappt, wird es verabschiedet, und man setzt auf ein neues Pferd“ (ebd.).

Diese ‚Kultur des Vergessens‘ beraubt sich selbst zukünftiger Möglichkeiten, da die zentralen Säulen der historischen Kompetenz – Erinnerungs- und Utopiefähigkeit – zwei Seiten derselben Medaille darstellen. Die begriffliche Auseinandersetzung mit Vergangenem bedeutet keineswegs eine Beschäftigung mit gestrigen oder veralteten Sachverhalten, die keine Relevanz mehr haben, sondern genau das Gegenteil ist der Fall:

„Es setzt den Blick frei für zukünftige Konstruktionen und für eine politische Gegenwartsbewältigung. Erfahrene eigene Lebensgeschichte in Lernprozessen weiterzuführen, die einen Begriff von

allgemeiner Geschichte vermitteln, wäre daher der Weg, sich historische Kompetenz anzueignen.“ (Negt 1997: 238)

Auch in der unmittelbaren Gegenwart, in der ein großer Teil der Lebenszeit dem Erwerb lebensnotwendiger Mittel dient, wird der kompetente Umgang mit Zeitstrukturen immer wichtiger: Darunter fasst Negt nicht nur die Gestaltung von Arbeits- und Freizeit, sondern auch die „Entwicklung von Mußefähigkeit“. Gerade in der Mußezeit, der „schöpferischen Faulheit“³⁴, bieten sich Möglichkeiten, diese als „Emanzipations- und Orientierungszeit“ zu nutzen (vgl. Negt 1997: 236f.). Essentiell für die Konzeption der historischen Kompetenz ist wiederum die *Herstellung des Zusammenhangs* der Zeitstufen Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit, „um allgemeines Wissen in praktisches Handlungswissen umzusetzen“ (Negt 1997: 238).

³⁴ In Bezug zu Negts Konzeption der „historischen Kompetenz“ konkretisiert Behse: „Muße ist schöpferische Faulheit. Wer das als Abwertung versteht, mag sich von einer weit zurückreichenden europäischen und vor allem außereuropäischen Denk- und Verhaltens-tradition eines Besseren belehren lassen, in der Muße verstanden worden ist als Zeit der Sammlung und Besinnung, der Phantasie und Friedfertigkeit, des Innewerdens der Kreativität, des genauen Denkens, modern ausgedrückt: der mitweltlichen Ich-Stärkung“ (Behse 1990: 67).

1.6 Schlüsselqualifikationen: Ein suggestiver Generalschlüssel zum Abschließen

Der Wirtschafts- und Sozialpädagoge Karlheinz Geißler betrachtet das Konzept und vor allem den Begriff der Schlüsselqualifikationen äußerst kritisch: Der Terminus, der bildungspolitisch und -wissenschaftlich das gemacht hat, was er verspricht, nämlich Karriere, suggeriere eine Erschließung der beruflichen wie alltäglichen Welt durch eben diese Schlüsselqualifikationen (vgl. Geißler 1989: 89). Kohärent füge sich hier die Vorstellung vom Schlüssel ein, der die Tür zum Erfolg öffnet: „Es ist – wie im Märchen – ein goldener Schlüssel für eine nicht weniger goldene Zukunft, die da, wenn schon nicht versprochen, so doch auch assoziiert wird und auch assoziiert werden soll“ (ebd.). Geißler stellt die Frage, warum dieses Bild nicht konsequent zu Ende gedacht wird, insofern ein Schlüssel, wie die alltägliche Erfahrung belegt, nicht nur zum Auf-, sondern auch zum Ab- bzw. Verschließen gebraucht wird. Die einseitige Perspektive auf die Funktion des Aufschließens der Schlüsselqualifikationen lasse eindeutige Rückschlüsse auf Hintergründe der Verwendung zu:

„So ähneln wir in der Beschäftigung mit dem Konzept Schlüsselqualifikationen einem Gefängnisinsassen, der immer nur daran denkt, endlich das Werkzeug in die Hand zu bekommen, das ihm die große Freiheit ermöglicht. Eingeschlossene, so generell, träumen immer nur vom Aufschließen. Freie, befürchten das Eingeschlossenwerden. So läßt die Verwendung des Begriffs «Schlüsselqualifikationen» letztlich auf keinen beneidenswerten Freiheitszustand derer, die ihn propagieren, schließen.“ (Geißler 1988: 89)

Diesen blinden Fleck, also das, was Schlüsselqualifikationen ‚verschließen‘ können, möchte Geißler untersuchen und eine alternative Konzeption fachübergreifender Bildungselemente erarbeiten.

1.6.1 Von entwerteten Qualifikationen über Schlüsselqualifikationen zu sozialer Abhängigkeit

Geißler teilt, wie auch schon Mertens, Reetz oder Bunk postulieren, die Auffassung, dass fachliche Qualifikationen aufgrund der zunehmenden Dynamisierung in Wirtschaft und Gesellschaft immer schneller an Wirksamkeit verlieren.

„Man spricht daher treffend von «Zunahme der Veraltengeschwindigkeit», d.h. alle haben immer mehr und immer schneller «Handlungsbedarf». Beschleunigung und Unübersichtlichkeit – und deren unaufhaltsame Zunahme – sind die entscheidenden Merkmale der Moderne am Ende unseres Jahrtausends. In dieser Situation verspricht das Schlüsselqualifikationskonzept, bereits mit seiner Begrifflichkeit, endlich jene grundlegenden Qualifikationselemente zu präsentieren, die quasi über dem Beschleunigungs- und Unübersichtlichkeitsprozeß schwebend, längerfristige Gültigkeit besitzen.“ (Geißler 1990: 55)

Damit verabschiedet bzw. – wie Geißler formuliert – „verschließt“ das Konzept der Schlüsselqualifikationen die Idee der Prognostizierbarkeit künftiger Qualifikationsbedarfe, da durch beschleunigte ‚Verfallszeiten‘ die Qualifikationen in immer kürzeren Abständen überarbeitet bis erneuert werden müssen. Geißler sieht hier eine Übertragung des „Verschwendungsprinzips“ der „Wegwerfgesellschaft“ auf Qualifikationen, was auf psychosozialer Ebene zur Folge hat, dass mit der Entwertung einer bestimmten Qualifikation auch die Entwertung der Person einhergeht, die diese Qualifikation erworben hat (vgl. Geißler 1988: 89). Überträgt man das Modell der Verfallszeiten von Qualifikationen, also der „Obsoleszensthese“ Mertens‘ konsequent auf die Persönlichkeit von Individuen, ist es „sinnvoll, den Prozeß des Umgehens mit der permanenten Entwertung als Schlüsselqualifikation auszuweisen“ (Geißler 1988: 90). Belege dafür, dass dieser Gedanke auf allgemeine Akzeptanz stößt und zugleich der Umgang mit nicht-prognostizierbaren Anforderungen zum bildungspolitischen Programm erhoben wird, sieht Geißler in Begrifflichkeiten wie „Fähigkeit zum lebenslangen Lernen (das besser lebenslängliches Lernen hieße)“, „Umstellungsfähigkeit“ und „Anpassungsflexibilität“, die allesamt einschlägige Schlüsselqualifikationen kennzeichnen (vgl. ebd.). Grundsätzlich sei dies nicht problematisch, wohl aber dann, wenn damit soziale Abhängigkeiten

verschärft oder gar geschaffen würden und genau dies sei beim Konzept der Schlüsselqualifikationen der Fall:

Die Idee der Schlüsselqualifikationen erweckt den Anschein, als seien diese der *Schlüssel* für berufliche Karriere, höheres Einkommen und gesellschaftliches Ansehen. Aber Schlüsselqualifikationen als solche haben keinerlei Wert:

„Das nur schlüsselqualifizierte Subjekt kann auf dem Arbeitsmarkt keine konkreten, nur allgemeine Qualifikationsansprüche einbringen. Diese sind aber weitgehend inflationär bzw. so wenig definiert, daß von ihnen ausgehend, wenig Einkommens- und noch weniger soziale Statusansprüche artikuliert werden können.“ (Geißler 1993: 41)

Hat eine Person beispielsweise die Fähigkeit, gut zu kommunizieren, bringt ihr dies gar nichts – sie muss ihre Kommunikationsfähigkeit spezialisiert in das Wirtschaftssystem einbringen und z.B. gut verkaufen können: Erst die erfolgreich angewandte Spezialqualifikation (das Verkaufen) eröffnet überhaupt die Möglichkeit für steigende finanzielle Mittel und gesellschaftliches Ansehen. Hier stellt sich dann die entscheidende Frage, wer eigentlich in der beruflichen Praxis das Verständnis von Schlüsselqualifikationen und vor allem deren spezifische Ausprägungen definiert? Die Definitionsmacht über diese „begriffliche Stopfgans“ haben Personalverantwortliche, die jeweiligen Vorgesetzten bzw. „die Vertreter der partikularen Interessen der Unternehmensleitungen“ (vgl. ebd.). Forciert wird diese Deutungshoheit noch durch den – dem Schlüsselqualifikationskonzept inhärenten – Gedanken der immer kürzer werdenden Verfallszeiten von Qualifikationen.

„In diesem Sinne erhöht das Konzept der «Schlüsselqualifikationen» über die permanente Anpassungsnotwendigkeit für jeweils geforderte spezifische Lernprozesse die Abhängigkeit der zu Qualifizierenden von jenen, die die Anpassungsnotwendigkeit definieren. Schlüsselqualifikationen machen so den einzelnen Arbeitnehmer anpassungsfähiger, aber sie lassen ihm keine Alternative zur permanenten Anpassung.“ (Geißler 1988: 90)

Der Einzelne ist in dieser Perspektive primär Träger verwertbarer Arbeits- und Anpassungsleistungen und nach Geißler auf dem Weg zum allzeit verfügbaren „Homo disponibilis“, der zwar durch seine Flexibilität und Mobilität erweiterten Handlungsspielraum erlangt – falls es ihm gestattet wird –

zugleich aber durch den Zwang des „lebenslänglichen Lernens“ und ständigen Anpassens nach Maßgaben anderer stark eingeschränkt wird:

„Gewonnene Freiheit, um den Preis erhöhter Abhängigkeit. Die Paradoxie unserer verschärften Moderne findet im Konzept der Schlüsselqualifikationen ihren deutlichen Ausdruck. Der Schlüssel allein verspricht viel, nutzt aber wenig, wenn man nicht auch Verfügungsgewalt über das Schloss hat.“ (Geißler 1993: 41)

1.6.2 Der goldene Schlüssel – Zwischen leerer Konsensformel und pädagogischem Mythos

Geißler kann im Konzept der Schlüsselqualifikationen kein Bildungskonzept feststellen: Mit Bezug zur Funktion von Dieter Mertens als Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung äußert er, dass Mertens' Thesen zu Bildungszielen und -inhalten nur aus der Perspektive des Lebensbereichs „Arbeit“ formuliert werden, sodass sich hier „Pädagogik letztlich in Ökonomie auflöst“ (Geißler 1990: 57). Obwohl Mertens bereits in seinem Ursprungstext (Mertens 1974) und noch deutlicher in späteren Veröffentlichungen (Mertens 1988, Mertens 1989) die Wirksamkeit von Schlüsselqualifikationen gerade in anderen Lebensbereichen außerhalb des Arbeitslebens betont, lässt sich Geißler dazu verleiten, eine Dichotomie zu markieren, indem er Bildung gegen Qualifikation aufstellt und die Idee der Schlüsselqualifikationen als ‚bildungsfernes‘ Qualifikationskonzept degradiert (vgl. Geißler 1990: 58).³⁵

In diesem Zusammenhang sieht Geißler die Genese des Schlüsselqualifikationskonzepts nicht als „Ergebnis eines fortschreitend klüger werdenden autonomen pädagogischen Bewußtseins“, sondern in erster Linie als Konsequenz technologischer und produktionsorganisatorischer Veränderungsprozesse, deren gewichtige Bedeutung er als „dritte industrielle Revolution“ bzw. „Krise der Arbeitsgesellschaft“ apostrophiert (vgl. Geißler 1990: 55). Solche Veränderungen sind durch eine prinzipielle Dynamisierung ökonomischer und gesellschaftlicher Lebensverhältnisse gekennzeichnet, wobei die Idee der Schlüsselqualifikationen „das Ergebnis einer auf maximale Geschwindigkeit hinauslaufenden Modernisierungsdynamik

³⁵ Mehr zum Verhältnis von Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen vgl. Kap. 2.3.3. und 2.3.4.

[darstellt]“ (Geißler 1993: 39). Das Konzept und vor allem der Begriff der ‚Schlüsselqualifikationen‘ sind aber nicht nur Resultat, sondern zugleich auch Ursache der weiteren Beschleunigung des Dynamisierungsprozesses, insofern ‚Schlüsselqualifikationen‘ suggerieren, dass sie außerhalb der epochalen Merkmale unserer Zeit, nämlich „Beschleunigung“ und „Unübersichtlichkeit“ existieren und eine längerfristige Gültigkeit besitzen:

„Endlich – so die Illusion – fester Boden unter schlüpfrig erlebtem Gelände. Das Wort «Schlüsselqualifikationen» lebt von seiner Vorstellung eines von der beschleunigten Bewegung unabhängigen, quasi absoluten Ortes. Dies aber um den Preis der Entleerung, d.h. der Ortlosigkeit. Sie löst sich von den höchst flexiblen und mobilen konkreten Bedingungen, indem sie den rettenden Schein der Bedingungslosigkeit produziert, ohne den schnellen Qualifikationswandel selbst zum Thema zu machen. So aber werden die Schlüsselqualifikationen zu Ungefährqualifikationen, die den Prozess beschleunigter Veraltung und Erneuerung von Ad-hoc-Qualifikationen fördern.“ (Geißler 1993: 39)

Trotz dieser grundsätzlichen Skepsis spricht Geißler dem Terminus nicht seine erfolgreiche Karriere ab, sondern noch weitere Funktionen zu: Der Begriff ‚Schlüsselqualifikationen‘ habe in Zeiten nichtprognostizierbarer Modernisierungsdynamiken bzw. „transformativer Kulturen“ (vgl. Kapitel 1.5.) eine „Hoffnungsträgerfunktion“, der durch seine häufige – wie Geißler formuliert – „Ver(sch)wendung“ suggeriert, „dass es tatsächlich das gibt, wonach viele, aus der Not ständiger und immer schneller sich verändernder Arbeits- und Qualifikationsanforderungen, suchen: *den universellen Lernschlüssel für sich beschleunigt verändernde Wirklichkeiten*“ (Geißler 1993: 93; Herv. NE). Neben dieser Funktion stellen Schlüsselqualifikationen auf bildungspolitischer Ebene eine „Konsensformel“ aller Beteiligten dar: In Diskussionen zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, politischen Parteien und sonstigen Verbänden und Interessensgruppen dienen Schlüsselqualifikationen als kleinster gemeinsamer Nenner, auf den sich alle einigen können, wobei dieser Terminus eher einer abstrakten gegenseitigen „Beschwichtigung“ als einer wirklichen Übereinstimmung dient. Dieses konfliktreduzierende Potenzial, das Kommunikations- und Konsensfähigkeit sicherstellt, gründe in der semantischen Offenheit dieser „begrifflichen Stopfgans“, die mannigfaltige Interpretationen, Zuschreibungen und Erwartungen zulässt bzw. erst ermöglicht:

„Die Uneindeutigkeit des Begriffes macht alle zu Komplizen von Mißverständnissen. Und genau das, und nur das, macht ihre Gemeinsamkeit aus, daß sie diesbezüglich Komplizen sind, mehr nicht. Das propagandistische Geheimnis [...] besteht eben darin, konkreten Programmfestlegungen auszuweichen und breite, nicht faßbare Positionen zu markieren, die unterschiedliche reale Interessen in diese benannte Leere aufnehmen bzw. in ihr untergehen lassen.“ (Geißler 1993: 40)

Der Gebrauch des Terminus ‚Schlüsselqualifikationen‘ in dieser nivellierenden Weise trägt nach Geißler auch dazu bei, dass Schlüsselqualifikationen endgültig mit einer konkreten Auseinandersetzung mit konkreten Tätigkeiten ‚abschließen‘³⁶ und ein Spiegelbild der „Substanzlosigkeit von Bildungsaktivitäten“ darstellen (vgl. Geißler 1988: 91). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen diene gerade mal dazu, unsere Welt auf einer Meta-Ebene zu simulieren, keinesfalls aber, sie real in angemessener Weise zu bewältigen:

„So paßt das Konzept der «Schlüsselqualifikationen» in unsere Simulations-Welt, in der die Simulation des Lebens (der Arbeit) immer mehr das eigentliche Leben ersetzt. Es ist Teil jener Epidemie, die den Wahlkampf zum Wahlkampf über den Wahlkampf macht, die Kommunikation zur Kommunikation über Kommunikation, das Lernen zum Lernen über Lernen. Im Fernsehen sagt keiner mehr «Auf Wiedersehen», man kündigt dafür umständlich als Verabschiedung seine Verabschiedung an: «Ich möchte mich von Ihnen verabschieden». Das ist realisierte Schlüsselqualifikation.“ (Geißler 1988: 91)

Nichtsdestotrotz macht Geißler gerade in der semantischen Offenheit den Erfolg des Schlüsselqualifikationskonzepts fest und zwar auch auf wissenschaftlicher Ebene als „Suchbegriff“, der sich hervorragend zur „thematischen Festlegung von Zeitschriften und Sammelwerken“ eigne:

„Eine ganze Pädagogengeneration begibt sich auf die Suche nach dem, was Schlüsselqualifikationen sein könnten. Es gibt eine Fülle von Versuchen, Schlüsselqualifikationen inhaltlich zu bestimmen und/oder sie zu klassifizieren. Jede Publikation, die aufs Konkrete hinzielt, produziert eine weitere, die zu anderen Konkretisierungen kommt.“ (Geißler 1993: 40)

Intensiviert wird dieser Suchprozess noch durch den Konkurrenzgedanken verschiedener Autoren, „daß das, was bei dieser pädagogischen Schatzsuche gefunden wird, von allen Beteiligten auch als Schatz erkannt wird“

³⁶ „Konkrete Lerninhalte werden einer sich epidemisch verbreitenden und ins Unverbindliche flüchtenden Metakommunikation geopfert. Nichts anderes betreibt das Konzept «Schlüsselqualifikationen», das ja letztlich Metaqualifikationen meint.“ (Geißler 1988: 90.)

(Geißler 1993: 40). Dabei werden die gefundenen ‚Schätze‘ als Hinweise auf noch Wertvolleres betrachtet, das bei einer systematischen Fortsetzung der Suche noch gefunden werden könnte.

Dieses permanente und fortgesetzte Suchen ist nach Geißler der eigentliche Zweck dieses „Verheißungsbegriffs“ auf fachwissenschaftlicher Ebene (vgl. Geißler 1993: 40). Denn an einer Beendigung dieser Suche hätte niemand der Involvierten Interesse: Falls der Suchprozess erfolgreich werden würde, so dass wie in naturwissenschaftlichen Disziplinen (mehr oder weniger) eindeutig festgelegt werden könnte, was Schlüsselqualifikationen genau sind und welche Ableitungen möglich bzw. eben nicht sind, müsste der Begriff „schlicht entsorgt (oder schlimmer: «entlernt») werden, eine Spezialität pervertierter Modernisierung“ (Geißler 1993: 40). Damit wäre zugleich die scheinbare Konsens- und Kommunikationsfähigkeit unterschiedlicher Interessengruppen gefährdet. Jede durch einen Abschluss der Suche gefundene, d.h. festgestellte Konkretisierung von Schlüsselqualifikationen würde dieses Konzept für diejenigen unattraktiver und angreifbarer machen, die eine andere Konkretisierung gefunden haben und somit ausgegrenzt würden. Aber auch diejenigen, die ein praktisches Interesse an einem Abschluss der Suche haben könnten, nämlich Personen, die im Kontext beruflicher Aus- und Weiterbildung dieses Konzept umzusetzen verpflichtet sind und welche die dringende Frage stellen „Wie kann denn nun schlüsselqualifiziert werden?“, verstärken durch ihre bedarfsorientierte Nachfrage die bereitwilligen³⁷ Forsch- und Suchbewegungen pädagogischer Experten. Bei diesem großflächigen Suchprozess, an dem viele unterschiedliche Beteiligte praktisches Interesse haben und entsprechend herrschender ‚Goldgräberstimmung‘³⁸ können bei der Suche nach Lösungen

³⁷ Selbst die wissenschaftlichen Experten, die auf der Suche sind, um Ergebnisse zu finden und Erkenntnisse zu erweitern, haben nach Geißler ebenfalls kein Interesse an einer Beendigung der Suche, „weil sie mit dem Suchergebnis etwas anderes tun müssten/wollen, das anderes nötig macht, als das, was sie bisher getan haben.“ (Geißler 1993: 40)

³⁸ Exemplarisch seien hier Forschungsveröffentlichungen genannt, die vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Kaiser et. al 2000), der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestags (Enquête-Kommission 1998) oder dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (AG Qualifikations-Entwicklungsmanagement 1998) in beträchtlichem Umfang finanziell unterstützt und gefördert wurden und den Themenkomplex Bildung-Beruf-Qualifikation behandeln, wobei Schlüsselqualifikationskonzepte jeweils an zentraler Stelle diskutiert, interpretiert und entwickelt werden.

ebenso neue Problemstellungen entdeckt werden – bzw. metaphorisch ausgedrückt – „werden dann auch mal Schlösser gefunden, wo Schlüssel gesucht wurden und die Suche nach den passenden Schlüsseln kann unversehens und beschleunigt weitergehen“ (Geißler 1993: 40).

Der Begriff ‚Schlüsselqualifikation‘, der Qualifikationen, welche spezifisch und aufgabenorientiert bestimmt sind, durch die Voranstellung eines ‚Schlüssels‘ den Weg zu einem „universalistischen allgemeinen und berufspädagogischen Prinzip“ bereitet, ist für viele Bildungswissenschaftler nahezu unwiderstehlich (vgl. Geißler 1993: 40) – wie auch Jürgen Zabeck feststellt:

„Es ist für Erzieher und Erziehungswissenschaftler offenbar schwer, sich der Faszination des Begriffs «Schlüsselqualifikationen» zu entziehen, denn er verspricht die Erfüllung jenes alten Pädagogentraums, Menschen könnten mit einem begrenzten Set von Instrumenten ausgestattet werden, mittels dessen sie die Fähigkeiten erlangen, mit Leichtigkeit die verschiedenen bekannten und noch unbekannten Pforten zu öffnen, durch die sie ihren Lebensweg lenken wollen oder um ihrer Existenzsicherung willen lenken müssen.“ (Zabeck 1989: 78)

Dieser „alte Pädagogentraum“ erfährt in der Lebens- und Arbeitswelt des endenden 20. Jahrhunderts, die durch Unübersichtlichkeit und Beschleunigung geprägt ist, eine vitale Renaissance, insofern Schlüsselqualifikationen diejenigen Fähigkeiten darstellen, die – über dem alltäglichen Beschleunigungs- und Unübersichtlichkeitsprozess schwebend – universelle Gültigkeit besitzen:

„Endlich, so das Illusionspotential, eine Möglichkeit, das den großen Blick, das Rundumpanorama über die Mühen der alltäglich benötigten und immer rascher erneuerbare Fähigkeiten und Fertigkeiten erlaubt. Das Schlüsselqualifikationskonzept stellt insofern den paradoxen Versuch dar, durch Gewinn an Höhe näher zu den Fundamenten zu gelangen.“ (Geißler 1990: 56 f.)

Geißler sieht hier mit der „Sehnsucht nach dem Überblick“ scheinbar eine Anknüpfung an den Alpenmythos des 19. Jahrhunderts, der die Vorstellung birgt, dass in der klaren Gipfelluft der Bergwelt „die freie Natur als Areal ursprünglicher sozialer Zustände zu finden ist“ und die Perspektive vom Gipfel einen unverstellten Blick auf die ‚niederen Gefilde‘ der Alltags- und Berufswelt ermöglicht, obwohl diese Vorstellung im 21. Jahrhundert eine Pejorisierung zum massentouristischen Klischee erfahren hat.

„Trotzdem versuchen jährlich unzählbare Menschenmassen dem Flachlandgetümmel in die vermeintlich reineren Regionen der Berggipfel zu entkommen; von wo sie hoffen, auf jene herabzublicken zu können, denen sie gerade eben aufwärtsstrebend flüchten konnten [sic]. Von oben, so das umsatzfördernde Muster unserer Aufstiegsideologie, erschließt sich die Welt. Waren es ehemals die Gottessucher, dann die Wagemutigen und schließlich die Touristen, die die Berge zur Befriedigung ihrer «Lorbeerkrantzbedürftigkeit» (M. Walser) erstiegen, so sind es jetzt die Pädagogen, die sich mit dem Aufstieg die Erhöhung versprechen.“ (Geißler 1990: 56)

Der Aufstieg auf solche nicht-alltäglichen Höhen verursacht bei nicht wenigen Menschen Schwindelgefühle, die sich in Kopfschmerzen, Übelkeit bis hin zu Bewusstseinsstörungen niederschlagen können. Eine solche Höhenkrankheit ist eine dem Schlüsselqualifikationskonzept inhärente Gefahr, vor der Geißler eindringlich warnt: „Mit dem Aufstieg, und das ist nicht nur physiologisch zu verstehen, wächst eben auch die Gefahr des Schwindels. Nicht zuletzt, da man sich vom Fundament immer mehr entfernt“ (Geißler 1990: 57).

Trotz dieser konkreten Gefahr und der in den letzten Kapiteln dieser Arbeit dargestellten fundamentalen Kritikpunkte an der Idee der Schlüsselqualifikationen skizziert Geißler – in ‚Seilschaft‘ mit seinem wissenschaftlichen Assistenten Michael Orthey – ein eigenes Konzept von „Meta-Kompetenzen“.

1.6.4 Meta-Kompetenzen: Das Ende des Berufs und die Zukunft des Lernens

Geißler und Orthey sehen am Ende des 20. Jahrhunderts einen grundsätzlichen Wandel des traditionellen Verständnisses von Beruf und Arbeit. Die Gesellschaft in Deutschland ist traditionell arbeitszentriert und berufsförmig strukturiert.

„Der Beruf war und ist das zentrale ordnungsstiftende Element in unserer Gesellschaft (nicht nur innerhalb der Arbeitswelt). Er dient als *Sicherheits-, Stabilitäts- und Integrationsmoment* des gesellschaftlichen Systems. Berufsausbildung ist der von der Gesellschaft vorgegebene Weg, über den die Integration der nachfolgenden Gesellschaft erfolgt. Auf die Frage ‚Was bist du‘ erhält man in Deutschland üblicherweise eine Berufsbezeichnung als Antwort und nicht etwa die Auskunft, man sei evangelisch, man

sei parteilos und leider auch nicht, man sei Rotweinliebhaber.“
(Geißler/Orthey 1998b: 168; Herv. i. Orig.)

Diese identifikationsstiftende Funktion des Berufs geht durch die Tendenz zu häufigen (oft unfreiwilligen) Tätigkeitswechseln, die immer kürzer werdende Verfallszeit berufsspezifischen Wissens sowie gesellschaftliche Veränderungen wie eine steigende Individualisierung und Globalisierung zunehmend verloren.³⁹ An die Stelle des Berufs als Identitätsstifter trete ein fortdauerndes, lebenslanges Lernen: „Berufliches Lernen wird zum Platzhalter für das Berufskonzept. Hatte man einst einen Beruf, dann war man etwas, dann galt man etwas. Heute dagegen muss man sich bemühen etwas zu sein, und das unentwegt“ (Geißler/Orthey 1998a: 53).

Diese von der Politik proklamierte⁴⁰ und von Wirtschaft geforderte und erwartete Bereitschaft zu lebenslangem Lernen im Kontext der ‚Wissensgesellschaft‘ entwertet zugleich auch die berufliche Erstausbildung, insofern sie kein qualifizierender Abschluss mehr ist, sondern „nur mehr die Qualifikation für die Teilnahme am lebenslangen Lernprozess“ (Geißler/Orthey 1998b: 178). Trotz seiner Skepsis gegenüber „lebenslänglichem Lernen“ sind für Geißler die Bereitschaft und die Fähigkeit, immer wieder neu zu lernen und Beratungsangebote anzunehmen, die wichtigste „Meta-Kompetenz“ in der Lebens- und Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts. (Vgl. Geißler/Orthey 2000: 106) Geißler und Orthey konzipieren vier weitere Kompetenzbereiche, die als Meta-Kompetenzen durch eine relative Langfristigkeit und eine nachhaltige Wirksamkeit in unterschiedlichen Situationen gekennzeichnet sind⁴¹:

„Pluralitätskompetenzen“ ermöglichen eine „reflexive Distanzierung“ in ungewohnten und komplexen Situationen, sodass Individuen auch in Situationen mit hohem Unsicherheitsgrad handlungsfähig bleiben.

³⁹ Mehr zu den Hintergründen für das Verschwinden des klassischen Berufskonzepts, die an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden vgl. Geißler/Orthey 1998b: 165ff. sowie Geißler/Orthey 2000: 105ff.

⁴⁰ Wie Roman Herzog in seiner berühmten ‚Ruck-Rede‘ formulierte: „Bildung muß das Megathema unserer Gesellschaft werden. Wir brauchen einen neuen Aufbruch in der Bildungspolitik, um in der kommenden Wissensgesellschaft bestehen zu können“ (Herzog 1997).

⁴¹ Die Autoren betonen, dass diese Meta-Kompetenzen für die Bewältigung konkreter Arbeits- und Lebenssituationen keinesfalls hinreichend sind. Hier sind zusätzlich fachliche Spezialqualifikationen gefordert, die den Nachteil haben, schnell zu veralten und permanent erneuert werden müssen (vgl. Geißler/Orthey 2000: 106).

„Es sind Fähigkeiten, um in nicht-standardisierten Situationen der Lebens- und Berufsgestaltung produktiv zu werden, d.h. die Produktivität von Unterschieden und Unterschiedlichkeiten zu verstehen, zu nutzen und auch zu ertragen.“⁴² (Geißler/Orthey 2000: 106)

Impliziert wird hier eine Multiperspektivität, d.h. die Fähigkeit, die Welt aus unterschiedlichen Blickrichtungen zu deuten und sich in andere Personen hineinversetzen zu können. Da Geißler von der Annahme ausgeht, dass nicht nur das traditionelle Konzept ‚Beruf‘ verschwindet⁴³, sondern auch viele andere Lebensbereiche häufigen Wechseln und Übergängen unterliegen, werden „Übergangskompetenzen“ konzipiert: Hier geht es darum, berufsbiographische, qualifikatorische, soziale und interkulturelle Übergänge angemessen zu gestalten und kohärent in die individuelle Biographie zu integrieren. Besonderes Gewicht legen Geißler und Orthey auf Übergänge im Kontext eines globalisierten Wettbewerbs, „die traditionelle Grenzen zwischen Systemen, Kulturen, Denktraditionen und Mentalitäten überschreiten und kombinieren“ (Geißler/Orthey 2000: 107). Um aber überhaupt auf solche Übergangssituationen Einfluss nehmen zu können, bedarf es „sozial-kommunikativer Kompetenzen“, die für die Autoren als Sammelbegriff für „Fähigkeiten zur Steuerung sozialer Zusammenhänge“ fungieren. Solche Kompetenzen haben neben methodischen Anteilen eine starke soziale und interkulturelle Dimension, die im globalen Kontext noch stärker an Bedeutung gewinnt (vgl. ebd.). Ein weiterer Kompetenzbereich, der sich „auf den Aufbau von Identität und die zukunftsgerichtete Gestaltung der eigenen Biographie und Karriere“ bezieht, wird als „prozeßstrukturbezogene Kompetenz“ bezeichnet (vgl. Geißler/Orthey 2000: 107): Zentral ist hier die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der individuellen beruflichen und lebensweltlichen Situation mit gleichzeitiger Fokussierung von Veränderungen in der Umwelt. Dieser – wie die Autoren zugeben – „etwas ungewöhnliche Begriff der «Prozeßstruktur» benennt die Erwartungssicherheit im Hinblick auf Veränderung“ (Geißler/Orthey 2000: 107). Verdeutlicht wird dieses Konzept an der zentralen These, dass die traditionelle Prozess-

⁴² An dieser Stelle klingt deutlich an, was zu Beginn des 21. Jahrhunderts als „Diversity Management“ in alle Bereiche des öffentlichen Lebens Einzug erhielt (vgl. Cox/Beale 2001).

⁴³ „Der Berufswechsel, nicht mehr der Lebensberuf ist heute Normalität“ (Geißler/Orthey 2000: 104).

struktur ‚Beruf‘ durch neue Prozessstrukturen wie ‚Bildung‘, ‚Lernen‘ oder ‚Beratung‘ ersetzt wird (vgl. ebd.).

„Arbeit ist nicht mehr der einzige und in der Zukunft wohl auch nicht mehr der maßgebliche Ordnungsfaktor unserer Gesellschaft. Das Ansehen eines Bürgers als «ordentlicher Bürger» ist nicht länger allein an den Sachverhalt geknüpft, dass er ordentlich arbeitet. Heute muß er, wenn er schon keine ordentliche Arbeit bekommt, wenigstens ordentlich nach einer ordentlichen Arbeit suchen. Dies zeigt er am besten, indem er fleißig lernt. Dem Lernen fällt damit immer mehr die gesellschaftliche Ordnungsfunktion zu. Nur wer ordentlich lernt, also häufig Weiterbildungsveranstaltungen besucht, sich selbst etwas beibringt oder sich gut beraten läßt, kann damit rechnen, als «guter» und «ordentlicher» Bürger anerkannt zu werden. Vom Tretrad der Arbeit werden wir ins Tretrad der Weiterbildung umsteigen.“ (Geißler/Orthey 2000: 109)

Grundlegend für die Aufrechterhaltung dieses permanenten Weiter-Bildungs- und Lernprozesses ist das ‚Eingeständnis‘, sich selbst als beratungs- und lernbedürftig zu definieren bzw. vorausgehend zu akzeptieren. Ein solches freiwilliges Eingeständnis ist nicht als defizitär zu betrachten, sondern folgt der Erwartung, dass sich durch (erfolgreiche) Lernprozesse im Vergleich zum Status quo in der Zukunft etwas verbessert.⁴⁴

„So zwingen wir uns zu vielerlei freiwilligen Handlungen. Das haben wir gut gelernt, und gelernt haben wir auch, dieses als Botschaft einer Befreiung zu verstehen. Vernünftige lernen daher freiwillig lebenslang, die anderen müssen es.“ (Geißler/Orthey 2000: 108)

Da nicht nur die zur Bewältigung konkreter Lebens- und Arbeitssituationen benötigten und schnell veraltenden Spezialqualifikationen, sondern auch die übergreifenden Metakompetenzen feinjustiert, verändert oder gar überarbeitet werden müssen, um sich veränderten Gegebenheiten anzupassen, liegen handfeste Gründe vor, die uns zu „Dauerlernern“ machen, „denn zum Lernen sind wir verdammt“ (ebd.). Die individuellen Konsequenzen des allgegenwärtigen, nahezu reflexartigen Zwangs, permanent zu lernen, sehen Geißler und Orthey auch vor dem Hintergrund der Tendenz der Vermischung von Bildung und Unterhaltung („Edu-tainment“), was das Leben zu einem „Dauerworkshop“ macht, sehr kritisch: Lernen „bis man schließlich mit der

⁴⁴ „Fortbildung und Weiterbildung sind Begriffe, die sprachlich bereits ausdrücken, daß es dabei um die Gestaltung der Zukunft geht. Es geht ums «Fort-» und ums «Weiterkommen».“ (Geißler/Orthey 2000: 102)

lobenden Würdigung: «Er hat sein Leben lang gelernt», ins Grab gesenkt wird“ (Geißler/Orthey 2000: 110).

Trotz der Kritik Geißlers, die sich schon an der Grenze zur Karikaturierung seiner eigenen wissenschaftlichen ‚Community‘ befindet, beteiligt er sich unbeirrt an eben dieser „pädagogisch arrangierten Schatzsuche“: Indem Geißler und Orthey zwar konsequent den Terminus ‚Schlüsselqualifikationen‘ bzw. ‚Schlüsselkompetenzen‘ meiden, konzipieren sie aber vor dem Hintergrund lebens- und arbeitsweltlicher Herausforderungen des 21. Jahrhunderts die Kompetenzbereiche: Pluralitätskompetenzen, Übergangskompetenzen, Sozial-kommunikative sowie prozessstrukturbezogene Kompetenzen (vgl. Geißler/Orthey 2000: 107). Hier scheinen sich die Autoren dem ‚pädagogischen Suchreflex‘ nicht entziehen zu können und die „Schatzsuche“ selbst voranzutreiben, obwohl sie in ihrer ersten einschlägigen Veröffentlichung zu außerfachlichen Bildungselementen das Gegenteil behaupteten.⁴⁵ Ungeachtet dieser Inkonsequenz sind die Veröffentlichungen von Geißler und Orthey die ersten, die nicht nur den metaphorischen Gehalt des Terminus Schlüsselqualifikationen explizit benennen, sondern auch schon erste Folgerungen und Ableitungen andeuten. Eine systematische Analyse dieses Phänomens wird in Kap. 3 geleistet.

⁴⁵ „Die Nachfrage nach der Beschäftigung mit Schlüsselqualifikationen erzeugt Produkte, die wiederum Nachfragen produzieren [...]. Vor solchen Hintergründen ist die Suchbewegung und der Findeeffekt dieses Beitrags im Sinne der vielfältigen Marktförmigkeiten allgemeiner und beruflicher Bildung unverantwortlich. Es ist ein Beitrag, der Möglichkeiten reduziert, und zwar in einer Realität, die davon lebt, daß sie ihre Möglichkeiten permanent und immer schneller erweitert“ (Geißler/Orthey 1993: 39).

2 Schlüsselkompetenzen im 21. Jahrhundert

Die Konzeptualisierungen des ersten Teils dieser Arbeit, welche die Diskussion zu dem Thema ‚Schlüsselqualifikationen‘ nachhaltig beeinflussten, wurden zum Großteil gegen Ende, vornehmlich in den 1980er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts formuliert. In dieser Zeit zeichneten sich erste Konturen ab, wie die Arbeitswelt im beginnenden 21. Jahrhundert gestaltet sein könnte. Im kommenden Kapitel werden prägende Veränderungstendenzen dargestellt, die sich sowohl in realen Konsequenzen in den Arbeitsbedingungen von Individuen als auch in veränderten Qualifikationsanforderungen, mit denen ebendiese Personen konfrontiert werden, niederschlagen. Die Grundlage hierfür bilden Untersuchungen, die im 21. Jahrhundert unternommen worden sind, um einerseits zu überprüfen, zu welchem Grad die – expliziten wie impliziten – Extrapolationen der 1970er bis 1990er Jahre mit realen Gegebenheiten der Arbeitswelt der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts übereinstimmen. Zum anderen wird überprüft, ob die postulierten Schlüsselqualifikationen den Konstellationen einer strukturell veränderten Arbeitslandschaft entsprechen und ihre Wirksamkeit hier entfalten können – metaphorisch gesprochen: Passen die Ende des 20. Jahrhunderts konstruierten Schlüssel in die Schlösser des 21. Jahrhunderts, um entsprechende Türen zu öffnen?

2.1 Antriebskräfte des strukturellen Wandels der Arbeitswelt

Die Arbeitswelt unterlag in den letzten 20 Jahren starken Veränderungen: Maßgebliche Faktoren dieser Veränderungen bestehen in den Phänomenen der Globalisierung, Tertiarisierung und Informatisierung. Im Folgenden werden diese ‚Megatrends‘, welche eng miteinander verwoben sind, dargestellt und erste Bezüge zu Veränderungen in der Arbeitswelt herausgearbeitet.

2.1.1 Globalisierung

Der Prozess der Globalisierung ist durch eine weltweite Expansion sozialer Interaktionen, eine Verdichtung sozialer Netzwerke sowie weltweite Wechselwirkungen der Interaktionsprozesse und entsprechende gesellschaftliche Transformationen gekennzeichnet. Das Phänomen der Globalisierung, welches auch in wissenschaftlichen Kontexten (z.B. Kädtler/Sperling 2001, Wulf 2006, Matthes 2007) oftmals als moderner Prozess des späten 20. Jahrhunderts verortet wird, ist nicht so neu, wie es scheint (vgl. Fäßler 2007: 60ff.): Seit dem frühen 16. Jahrhundert wurden durch vornehmlich spanische und portugiesische maritime Expansionen bisher getrennte Interaktionsräume ökonomisch, politisch und kulturell miteinander verbunden. Diese Phase der „Protoglobalisierung“ reichte bis Mitte des 19. Jahrhunderts und wurde durch die Gesamterschließung des Globus, frühkapitalistischer Wirtschaftshandlungen, die Errichtung globaler Netzwerke und das Auftreten der ersten „global player“ in Gestalt der katholischen Kirche bzw. kirchlicher Orden initiiert. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts setzte ein „politischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und kultureller Verflechtungsschub globalen Ausmaßes ein“, die Fäßler als „erste Globalisierungsphase“ bezeichnet (Fäßler 2007: 74f.): Revolutionäre Innovationen in Produktion (Maschinisierung, Rationalisierung), Transport (Eisenbahn, Dampfschiff) und Kommunikation (Telegraph) sowie die Einführung internationaler Rechts-, Währungs- und Technologiestandards, welche maßgeblich von der Hegemonialmacht Großbritannien geprägt waren, führten zu einer nie da gewesenen gesellschaftlichen Veränderungsdynamik, welche die europäischen Nationalstaaten auf verschiedenen Ebenen enger miteinander verband. Die Ereignisse in der Zeitspanne von Beginn des Ersten Weltkriegs (1914) bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs (1945) wirkten sich auf Europa desintegrierend aus: Durch Zerstörungen der technischen Infrastruktur und sozialer Netzwerke im Ersten Weltkrieg, die Weltwirtschaftskrise ab 1929, den Zweiten Weltkrieg sowie ein hegemoniales Vakuum (Abstieg des British Empire und Isolationismus der USA) wurde die Beschleunigung der Globalisierung in Europa ausgebremst – eine Zeit der „Gegenläufe“ setzte ein (vgl. Fäßler 2007: 98ff.). Nichtsdestotrotz schritt die Globalisierung

außerhalb Europas weiter voran, insofern Verkehrs- und Kommunikationsnetze ausgebaut wurden, Ansätze einer globalen Weltordnung erkennbar wurden (Völkerbund 1919) und aus den USA stammende kulturelle Strömungen („American way of life“) sich weltweit ausbreiteten, „die den größtmöglichen Kontrast zum zerrissenen, von Selbstzweifeln geplagten Europa bildeten“ (Fäßler 2007: 117). Nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs wurde das Fundament der „zweiten Globalisierungsphase“ durch supranationale Organisationen mit politisch liberalen Vorgaben wie den *Vereinten Nationen*, der *Weltbankgruppe* und dem *Internationalen Währungsfonds* gelegt. Technische Innovationen wie die der beginnenden Computerisierung, flächendeckende Telefonanschlüsse, die Verbreitung von Faxgeräten und Satellitenfernsehen ‚verkleinerten‘ die Welt in kommunikativer Hinsicht. Der Handel als traditionelle Triebfeder von Globalisierungsprozessen erfuhr durch zunehmenden interkontinentalen Flugverkehr mit Düsenflugzeugen und international agierenden Reedereien, die mit Containern beladene Supertanker um den ganzen Globus schickten, einen weiteren Schub (vgl. Fäßler 2007: 120ff.): Immer mehr Waren konnten in immer kürzeren Zeitspannen zu immer günstigeren Preisen weltweit transportiert werden. Vor diesem Hintergrund erhielt der globale Erdöltransport eine Schlüsselrolle in der Weltwirtschaft, der in Auseinandersetzungen mit erdöl-exportierenden – und z.T. auf fragwürdiger Rechtsstaatlichkeit basierenden – Staaten politische Auswirkungen hatte, die bis heute anhalten. ‚Hegemoniale Leitwährung‘ war und ist in diesem Kontext der US-Dollar. Neben einer rasanten Vermehrung globaler Akteure in Gestalt multinationaler Konzerne zeichnete sich die zweite Globalisierungsphase durch erstmalig zivilgesellschaftliche Zusammenschlüsse auf internationaler Ebene aus. Hier sind die Gründungen von transnationalen Organisationen wie *Amnesty International* (1961), die *Welthungerhilfe* (1962), *Greenpeace* (1971) oder *Ärzte ohne Grenzen* (1971) zu nennen.

Dieser, also keineswegs als Novität einzustufende Prozess hat in den 1990er Jahren als „dritte Globalisierungsphase“ noch einmal enorm an Beschleunigung gewonnen, insofern drei Interaktionsbarrieren zeitgleich erodiert sind: Entscheidende Ursachen für diesen dreifachen Schub Ende des 20. Jahr-

hunderts waren zum einen die Implosion der sozialistischen Regime in Osteuropa und schließlich der UdSSR (1991), die „von einer bi- zu einer multipolaren Weltordnung“ (Fäßler 2007: 160) führte. Der militärische (*Warschauer Pakt* vs. *NATO*) wie ökonomische (*Rat für Gegenseitige Wirtschaftshilfe* vs. *OECD*) Antagonismus lösten sich auf und damit ‚korrodierten‘ die politische, ökonomische und auch kulturelle Barriere des Eisernen Vorhangs bis hin zur vollständigen ‚Oxidation‘. Die meisten Staaten Osteuropas und die Nachfolgestaaten der UdSSR entschieden sich in kürzester Zeit für einen wirtschaftlichen Transformationskurs, der die eigene Volkswirtschaft den Anforderungen und Spielregeln des globalen Wettbewerbs westlicher Prägung anpassen sollte, was zweifellos nicht ohne gesellschaftliche und soziale Friktionen geschah (vgl. Steffen 1997). Ein großer ökonomischer, politischer und gesellschaftlicher Raum stand expandierenden Globalisierungskräften bereitwillig offen, der sich nach dem Vorbild global erfolgreicher wirtschaftspolitischer Konstruktionen wie der *Europäischen Union* (EU), der *Organisation erdölexportierender Länder* (OPEC) oder dem *Nordamerikanischen Freihandelsabkommen* (NAFTA) zur *Gemeinschaft Unabhängiger Staaten* (GUS) formierte. Neben diesem Umsturz der politisch-ideologischen Interaktionsbarriere wurden zur selben Zeit durch die zunehmende Informatisierung (vgl. Kap. 2.1.3), speziell der Weiterentwicklung und Massenverbreitung des Internets, die letzten räumlichen Informations- und Kommunikationsbarrieren überwunden: Dienste des Internets wie das World Wide Web, E-Mail, Chat oder Blogs bieten seit den 1990er Jahren eine weltweit verfügbare und relativ kostengünstige Kommunikationsplattform. Das elektronische Interaktionsnetz wies exponentielle Wachstumsraten auf und griff binnen kürzester Zeit auf den ökonomischen Bereich über und gründete durch Online-Handel eine neuartige Wirtschaftsbranche als E-Commerce (vgl. Heinemann 2009). Als dritte Ursache sind die Erosionen weltwirtschaftlicher Interaktionsbarrieren festzumachen, die sich u.a. in Handelsliberalisierungen, Öffnungen heimischer Märkte für ausländische Investoren und zunehmenden Privatisierungsbestrebungen, z.B. durch den *Washington Consensus* (1990), und die Gründung der *World Trade Organization* (1995) manifestierten (vgl. Fäßler 2007: 155f.). Auch die Erosion dieser ökonomischen Barriere ist eng

mit der Weiterentwicklung des Internets verknüpft, insofern dem liberalisierten Weltfinanzmarkt ein Transaktionsmedium zur Verfügung steht, per Mausklick unbegrenzte Beträge in Echtzeit an internationalen Aktien- und Devisenmärkten zu verschieben – und das praktisch von jedem Internetanschluss aus. Anthony Giddens, der die Richtung der Globalisierungsdebatte maßgeblich bestimmte⁴⁶, definiert Globalisierung genau vor diesem Hintergrund der gegenseitigen Verwobenheit als

„[...] Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden sind, dass Ereignisse an einem Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt.“ (Giddens 1995: 85)

So sind Veränderungen auf ausländischen Arbeitsmärkten deutlich auf nationalen Arbeitsmärkten spürbar (vgl. Hardege/Klös 2008: 19f.): Für die Betriebe bedeutet die internationale Konkurrenz einen verschärften Wettbewerb um Herstellung und Vertrieb von Produkten und Dienstleistungen.⁴⁷ Da beim weltweiten Angebot von Arbeitskräften die Anzahl der Geringqualifizierten die der Hochqualifizierten um ein Mehrfaches übersteigt, ist die betriebswirtschaftliche Konsequenz, einfache Arbeit dorthin auszulagern, wo sie am günstigsten ist; diese Praxis ist weltweit als ‚Offshoring‘ verbreitet. Parallel dazu zeichnet sich eine Tendenz zu „Systemkopf-Unternehmen“ ab, die wissens- und wertschöpfungsintensive Tätigkeiten (Forschung und Entwicklung, Marketing, Vertriebssteuerung etc.) in Industrieländern mit relativ hohem Lohngefüge, wie z.B. Deutschland, durchführen (vgl. Hardege/Klös 2008: 21). Diese Verlagerung von Tätigkeiten wirkt sich zum einen auf den Wert der Qualifikationen und damit konkret auf die Löhne der Beschäftigten aus, insofern die der Geringqualifizierten fallen und die der Hochqualifizierten tendenziell steigen. Hier wird ein typischer Mechanismus

⁴⁶ Vor allem seine Veröffentlichung *KONSEQUENZEN DER MODERNE* gilt als Meilenstein: „Not for nothing has the *Consequences of Modernity* functioned so widely as the ur-text of globalisation as a social theory“ (Rosenberg 2000: 88).

⁴⁷ Augenfällig ist auch, dass der ‚Wettbewerb‘ keinesfalls auf den ökonomischen Bereich beschränkt ist. So stehen auch kulturelle Muster im globalen Wettbewerb zueinander, was Fäßler als „kulturelle Osmose“ bezeichnet (vgl. Fäßler 2007: 44). Dies ist beispielsweise im ‚multikulturellen‘ gastronomischen Angebot einer mitteleuropäischen Stadt, der Verbreitung fernöstlicher Traditionen (Yoga, Feng-Shui, Zen) in der westlichen Alltagskultur und umgekehrt der wachsenden Beliebtheit von westlich geprägten kulturellen Angeboten wie dem des Münchner Oktoberfests oder dem des US-amerikanischen Disneyland bei Personen aus fernöstlichen Kulturen beobachtbar.

in Gang gesetzt, der Auf- und Abstiegserfahrungen innerhalb gesellschaftlicher Transformationsprozesse beschreibt und von Fäßler als „sozialer pater noster“ bezeichnet wird (vgl. Fäßler 2007: 217). Damit bei Hochqualifizierten strukturelle, organisatorische und/oder technologische Veränderungen im Arbeitsumfeld, welche neue Anforderungen mit sich bringen, nicht mit Dequalifizierungen einhergehen, nimmt, neben einer qualifizierten Erstausbildung, die Fähigkeit zur kontinuierlichen Weiterbildung, zu lebenslangem Lernen eine Schlüsselrolle ein (vgl. Seyda/Anger 2008: 283). Dies impliziert die grundsätzliche Bereitschaft, sich anhand spezifisch entwickelter Lernmethoden und -techniken berufsbegleitend neue Fähigkeiten anzueignen (vgl. Kap. 2.2.3). Zugleich zieht dies für Hochqualifizierte eine Arbeitsanreicherung und -verdichtung nach sich: „Für die [hochqualifizierten] Beschäftigten bedeutet diese vertikale Funktionsintegration, dass die Anforderungen an ihre berufsfachlichen Qualifikationen und an ihre Schlüssel- und Zusatzqualifikationen steigen“ (Hardege/Klös 2008: 21). Gerade Schlüsselqualifikationen wie die genannte Lernbereitschaft oder die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation werden im Kontext einer globalisierten und internationalisierten Arbeitswelt von vielen Autoren immer wieder hervorgehoben – und zwar funktionsebenen- und branchenübergreifend:

„Die Aneignung interkultureller Kompetenzen [...] erweist sich immer mehr als Qualifikationserfordernis, das sich keineswegs auf Führungskräfte und Experten beschränkt; international operierende Unternehmen benötigen auf allen Ebenen und in nahezu allen Funktionsbereichen Mitarbeiter, die über die Grenzen ihrer eigenen Kultur hinweg kommunizieren und kooperieren können [...].“ (Gaugler 2002: 150)

2.1.2 Tertiarisierung

Der Begriff der Tertiarisierung geht auf das 3-Sektoren-Modell von Jean Fourastié zurück, welches diachron den strukturellen Wandel vom primären (Land- und Forstwirtschaft) über den sekundären (Industrie, produzierendes Gewerbe) hin zum tertiären Sektor, dem Dienstleistungsgewerbe, beschreibt

(vgl. Fourastié 1969). Trotz der Interdependenz⁴⁸ dieser Bereiche ist eine starke Abnahme von Beschäftigten im Produktionsbereich zugunsten eines unaufhaltsamen Anstiegs im Dienstleistungsbereich in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1980er Jahren deutlich sichtbar. So nahm die Beschäftigung im Dienstleistungssektor von 48% im Jahr 1970 über 60% im Jahr 1991 bis hin zu 74% im Jahr 2010 rapide zu. Parallel dazu verringerten sich die Erwerbstätigenanteile im primären und sekundären Sektor, wobei das produzierende Gewerbe (ohne Baugewerbe) von 30% im Jahr 1990 auf 19% im Jahr 2010 am stärksten schrumpfte (vgl. Statistisches Bundesamt 2011). Analog dazu veränderte sich auch die Bruttowertschöpfung dieser Sektoren: 1970 steuerten Dienstleistungs- und Produktionsbereich jeweils 48% zur Bruttowertschöpfung bei, während schon 2007 nur noch 30% auf den Produktionsbereich und knapp 69% auf den Dienstleistungsbereich entfielen.⁴⁹ Hierbei ist zu beachten, dass auch ehemals dem sekundären Sektor zugehörige unternehmensnahe Dienstleistungen in den tertiären verschoben wurden, indem rechtlich eigenständige Einheiten gegründet worden sind („Outsourcing“), um verschiedene Dienstleistungsarten effizient zu bündeln bzw. weiter zu verschieben (vgl. ebd.). Schließlich ist auch die zunehmende Automatisierung von Produktionsprozessen dafür verantwortlich, dass die Zahl der Beschäftigten im Produktionsbereich sinkt.

In diesem Zusammenhang unterscheidet Dostal zwischen primären (direkten) und sekundären (indirekten) Dienstleistungen (vgl. Dostal 2000: 14f.): Zu den primären zählen Handels- und Bürotätigkeiten sowie allgemeine Dienste (z.B. Reinigen, Bewirten, Lagern, Transportieren), die hauptsächlich von geringqualifizierten Beschäftigten durchgeführt werden. Während die Bedarfe an primären Diensten zurückgehen und in Staaten mit niedrigerem Lohngefüge ausgelagert werden, nehmen sekundäre Dienstleistungen wie

⁴⁸ Eine scharfe Trennung dieser Bereiche ist in der Praxis nicht möglich, da auch in den Sektoren Landwirtschaft und Produktion Dienstleistungen erbracht werden. Michael Grömling sieht sogar einen relativ stabilen industriellen Sektor als Basis für die fortschreitende Tertiarisierung, insofern er von „produktbegleitenden Dienstleistungen“ spricht, die den gesamtwirtschaftlichen Produktionsprozess, z.B. After-sales services, dienstleistungsintensiver werden lassen (vgl. Grömling 2008: 69f.).

⁴⁹ Die Dynamik dieser Veränderungsprozesse in relativ kurzen Zeitspannen wird vor dem Hintergrund einer Versechsfachung der gesamten Bruttowertschöpfung von 1970 bis 2007 besonders offenbar (vgl. Statistisches Bundesamt 2009: 8).

Forschen, Beraten, Lehren, Organisation und Management, die auf hohen formalen Qualifikationen beruhen, stetig zu.

Der Bildungs- und Berufssoziologe Martin Baethge sieht den Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft im Zusammenhang mit einer Neuausprägung zweier Handlungsmodi, die ausgehend vom Dienstleistungssektor auch den sekundären und primären Sektor stark beeinflussen, nämlich *Kommunikation* und *Wissen*. Diese keineswegs neuartigen Handlungsmodi haben sich in ihrer „inneren Struktur“ verändert (vgl. Baethge 2001a: 86f.):

Während *Kommunikation* in den Phasen vorherrschender Agrarwirtschaft bzw. industrieller Produktion ein Mittel zum Zweck darstellte, z.B. zur Absprache von Tätigkeiten, ist Kommunikation bei Dienstleistungen der eigentliche Inhalt der Tätigkeit. Dies gilt vor allem für sekundäre Dienstleistungen wie Beratungs-, Lehr- oder Therapieleistungen: Hier fallen „Erstellung und Konsumtion der Leistung in einem Akt zusammen“ (Baethge 2001a: 86). In solchen kundenzentrierten Kommunikationsprozessen steht der Dienstleister vor der Schwierigkeit, nicht – wie in aufgabenbezogenen Kooperationen mit Vorgesetzten, Mitarbeitern oder Kollegen – auf ein geteiltes Vorverständnis, gemeinsame Regeln und Routinen zurückgreifen zu können, sondern sich immer wieder neu auf individuelle Bedürfnisse, Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen einzustellen.

„Liegt die Stärke der Kommunikation in der Arbeitsbeziehung in einer Routinisierung und Habitualisierung von Verhaltensweisen der beteiligten Akteure, dem Aufeinander-Eingespieltsein bis hin zum „blinden Vertrauen“, dass der Kooperationspartner erwartungsgemäß reagiert und handelt, so kann im Kunden-/Klientenbezug diese Stärke schnell zur Falle werden, wenn man die je individuellen Bedürfnislagen und Handlungsperspektiven der Gegenüber nicht richtig wahrnimmt und zur Richtlinie seiner eigenen Verhaltensstrategie macht.“ (Baethge 2001a: 87)

Verschärft wird dieses Problem durch zunehmend elektronisch-virtuelle Kommunikationsprozesse, in denen keine non- oder paraverbalen Interpretationshilfen zur Verfügung stehen (vgl. Kielholz 2008) sowie in Dienstleistungskontexten, in denen der Kunde einer anderen Kultur angehört: Trotz einer gemeinsamen Verkehrssprache – häufig ist es Englisch – beruhen hier kommunikative Äußerungen und Wahrnehmungen des Kunden auf anderen kulturellen Codes und ungeschriebenen Regeln als denen des Dienstleisters.

Interkulturelle Fauxpas können hier von persönlichen Irritationen bis hin zum Abbruch der Geschäftsbeziehungen führen (vgl. Antoni 2007).

Die veränderte Ausprägung von *Wissen* ist zum einen durch einen Wandel von Wissensformen und zum anderen durch eine hohe Dynamik der Wissensveränderung gekennzeichnet. Beim Wandel von Wissensformen geht es nicht um eine Substitution von praxisnahem Erfahrungswissen durch theoretisches oder analytisches Wissen, sondern um ein

„*neues Mischungsverhältnis von arbeitsintegrierten und erfahrungsbasierten Aneignungsprozessen von Wissen und Handlungskompetenzen auf der einen und systematisch und außerhalb von Arbeitsprozessen erworbenem Wissen und theoretischem Reflexionsvermögen auf der anderen Seite.*“ (Baethge 2001a: 87; Herv. i. Org.)

Zugleich ist letzteres Voraussetzung, um überhaupt Erfahrungen in beruflichen Situationen zu verarbeiten und daraus zu lernen. Darüber hinaus veränderten sich beim Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft Objekte und Medien der Erfahrung (vgl. Baethge 2001b: 88): Während im sekundären Sektor der Umgang mit konkreten Gegenständen im Zentrum produzierender Tätigkeiten stand und entsprechende Kompetenzen mit „sensomotorischer Fähigkeit“, „technischer Sensibilität“ oder „technischer Intelligenz“ beschrieben wurden, weisen Tätigkeiten in personenbezogenen, kaufmännischen oder unternehmensbezogenen Dienstleistungsbereichen, neben kommunikativem Handeln, einen verstärkten „Umgang mit Zeichen und Symbolen“⁵⁰ auf (vgl. ebd.). Neben dem „Wandel von Wissensformen“ sieht Baethge aufgrund beschleunigter Innovationen und entsprechender häufiger Re-Aktualisierungen von Wissensbeständen eine generelle Tendenz, „dass Wissen in Gestalt von Fachwissen [...] immer schneller veraltet“ (ebd.). Mit dieser Reformulierung von Mertens' „Obsoleszenzthese“ (vgl. Mertens 1971) kommt Baethge zu dem Schluss, dass bei Qualifizierungsprozessen in einer durch Dienstleistungen geprägten Gesellschaft ein neues Mischungsverhältnis zwischen fachlichen und fachübergreifenden Qualifikationen angesetzt werden muss. Diese Perspektivenerweiterung werde vom bundesdeutschen Ausbildungssystem noch nicht vollzogen, da es in seinen Prinzipien tief in

⁵⁰ Auf diesen von Baethge nicht weiter kommentierten Qualifikationsschwerpunkt wird in Kapitel 2.1.3 genauer eingegangen.

der industriellen Qualifikationsstruktur verwurzelt sei (vgl. Baethge 2001a: 88f.).

Dienstleistungstätigkeiten, die von hochqualifizierten Personen erbracht und von Dostal als „sekundäre Dienstleistungen“ (Dostal 2000: 14) bezeichnet werden, unterliegen zwei gegenläufigen Entwicklungstendenzen, die sozusagen die Achsen eines Koordinatensystems darstellen – nämlich Standardisierung und Individualisierung. Auf der einen Seite steht ein stark zunehmendes Angebot von Massendienstleistungen mit hohem Standardisierungsgrad, welches nicht nur aus Gründen der Rationalisierung und Ökonomisierung als Service-Reduzierung seinen Niederschlag findet, vielmehr steht hier eine geschäftspolitische und organisationskulturelle Strategie im Vordergrund: In nahezu allen distributiven personenbezogenen Dienstleistungen würden „Beratungs- und Betreuungsfunktionen nicht mehr angeboten und die wegfallenden Orientierungsleistungen dem Kunden selbst aufgebürdet.“ (Baethge 2001b: 39) Neben Baethges Explikationen dieser Standardisierungstendenz am Beispiel des Einzelhandels und Kreditgewerbes (vgl. Baethge 2001b: 33 ff.) ist hier zu Beginn des 21. Jahrhunderts vor allem der wachsende Markt von Anbietern (Provider) und Zulieferern (Supplier) von Dienstleistungen im Telekommunikationsbereich verschiedenster Art zu nennen. Hier wird den Kunden durch teilautomatisierte telefonische ‚Hotlines‘, den Zwang zum Ausfüllen von Online-Formularen oder Chat-Angeboten zur Problemidentifizierung ein Großteil der kommunikativen Arbeit aufgebürdet. Im Gegensatz zu Rationalisierungs- und Standardisierungsprozessen in der Hauptphase der industriellen Produktion, in der einfache Routinetätigkeiten durch technische Rationalisierungen entbehrlich wurden, zugleich aber verbleibende Tätigkeiten eine „qualifikatorische Aufwertung“ erfuhren, vernichten Standardisierungsprozesse im Dienstleistungsbereich zunehmend qualifizierte, d.h. kommunikations- und beratungsintensive Tätigkeiten (vgl. Baethge 2001b: 39). Verbleibende Tätigkeiten dieser Kategorie werden häufig – sofern nicht ausgelagert (outsourcing) – durch fachfremdes oder angelerntes Personal, welches in tariflich nicht abgesicherten und befristeten (Teilzeit-) Arbeitsverhältnissen

beschäftigt ist⁵¹, ausgeführt. Am anderen Ende der Skala der „polarisier[ten] Heterogenisierung der Belegschaftsstruktur“ steht eine kleine Zahl hochqualifizierter Spezialisten, die individualisierte Beratungs-, Organisations- und Vermittlungsdienste erbringen. Für solche Beschäftigten, die nach Baethge die Avantgarde des zukünftigen Dienstleistungssektors darstellen, ist Arbeit durch mehrere Veränderungsdimensionen geprägt (vgl. Baethge 2001b: 40f.): Die Arbeitsprozesse wandeln sich von gegenstandsbezogenen zu abstrakten Tätigkeiten, die symbolvermittelt erfolgen. Zugleich erfahren diese Tätigkeiten vor allem durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Kap. 2.1.3) sowie neue Marktstrategien eine rapide Beschleunigung und Verdichtung. Zeitlich und räumlich entgrenzte Kooperationsprozesse via elektronischer Kommunikation (Teleconferencing etc.) verlangen eine gesteigerte Aufmerksamkeit, erhebliche Selbstorganisation – und zwar sowohl innerhalb der Arbeitstätigkeit als auch in der Balance zwischen Arbeitszeit und Freizeit – sowie eine permanente Aktualisierung fachlicher und kommunikativer Kompetenzen. Darüber hinaus wird ein höheres Maß an Dezentralisierung von Verantwortung festgestellt, die allerdings immer in zentralen Kontrollprozessen verankert ist. Baethge gibt im Folgenden ein Beispiel eines Vertriebsspezialisten in einem Industrieunternehmen, das (noch!) nicht auf alle sekundären, d.h. qualifizierten Dienstleistungstätigkeiten übertragbar sei, trotzdem aber die Richtung weist:

„Sie haben ihre täglich einlaufenden Charts, mit denen sie Entwicklungen an den Aktien-, Devisen- oder Rohstoffmärkten kontrollieren; sie müssen sich unter Umständen schnell per Telefon oder E-Mail zusätzliche Spezialinformationen von Kooperationspartnern am anderen Ende der Welt beschaffen; und sie müssen in kürzester Zeit eine Entscheidung über eine hohe Anlage mit ihren Kunden oder Lieferanten treffen. Wollen sie ein gutes Geschäft machen, müssen sie sich unter Umständen nach den Zeitplänen ihres Kunden richten und ihn abends besuchen, da er tagsüber voll beschäftigt ist.“ (Baethge 2001b: 41)

Diese beschriebene Veränderung in der Qualifikationsstruktur von Erfahrungs- zu Analysequalifikationen und gegenstandsbezogenen zu abstrakten Fähigkeiten führt dazu, dass die fachliche Qualifikation als Grund-

⁵¹ Vgl. Baethge 2001a: 91. „Dieser Typ der Polarisierung tendiert – im Gegensatz zu früheren Polarisierungsformen, die immer noch ein beträchtliches Maß an Durchlässigkeit und Aufstieg aufwiesen – dazu, sich in sehr festen Segmenten zu stabilisieren, welche kaum noch Durchlässigkeit von unten nach oben eröffnen [...]“ (Baethge 2001b: 39).

lage des beruflichen Handelns nur wirksam werden kann, wenn sie um weitere, fachübergreifende Qualifikationen ergänzt wird. Baethge benennt sie als neue „Schlüsselqualifikationen auf sehr hohem Niveau“ in einer tertiarisierten Arbeitswelt (Baethge 2001b: 42):

- Abstraktionsfähigkeit
- systemisches und prozesshaftes Denken,
- Offenheit und intellektuelle Flexibilität sowie individuelles Wissensmanagement,
- hohe kommunikative Kompetenz und Kooperationsfähigkeit,
- kulturelle Kompetenzen und
- umfassende Kompetenz zur Selbstorganisation und Selfmanagement.

2.1.3 Informatisierung

Die beiden Kernprozesse der Informatisierung bestehen erstens in der Verstetigung des Informationsgebrauchs durch Speicherung, z.B. schriftliche Fixierung, sowie zweitens in der Schaffung von Informationssystemen, die genutzt werden, die gespeicherten Informationen zu ordnen und formalisiert weiterzuverarbeiten, um schließlich zu neuen Informationen zu gelangen. Meilensteine in diesem Entwicklungsprozess waren die Entwicklung und Durchsetzung der doppelten Buchführung sowie die Verbreitung der Konstruktionszeichnung und der Stückliste im ausgehenden 19. Jahrhundert. Bereits im Jahr 1882 waren 12% der Erwerbstätigen in Bereichen tätig, die heute als „Informationsberufe“ bezeichnet würden (vgl. Boes 2005: 216 und Boes/Pfeiffer 2006: 22).

Als besonderer Schub der seit Ende des 19. Jahrhunderts fortschreitenden Informatisierung ist die verbreitete Nutzung von Computertechnologie seit Mitte der 1970er Jahre zu betrachten: Seit dieser Zeit steht der Computer zunehmend im Zentrum des ‚normalen‘ Arbeitsprozesses und ist nicht mehr nur Arbeitsmittel einer kleinen Gruppe von Spezialisten im Rechenzentrum.

Neue Informations-und Kommunikationstechnologien (IuK-Technologien) durchdringen und verändern damit die Berufswelt in zunehmendem Maß und

zwar auf drei Ebenen, 1.) der Produktion, 2.) der Arbeitsorganisation und 3.) der Qualifikation:

Auf der ersten Ebene, im Produktionsbereich, stellt die zunehmende Informatisierung eine Querschnittstechnologie dar, die sämtliche betriebliche Abläufe umfasst und miteinander verbindet und damit die Grundlage für einen Wechsel von industrieller Massenproduktion zu flexibler Industrieproduktion schuf (vgl. Anger 2008: 100). Bei einer Unternehmensbefragung nach den Gründen für Investitionen in neue IuK-Technologien des *Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung* wurden als vorrangige Ziele „Beschleunigung von Prozessen“, „Flexible Anpassung an Kundenwünsche“ sowie „Qualitätsverbesserungen“ genannt. Ziele wie die Reduzierung verschiedener Kostenarten rangierten auf hinteren Plätzen (vgl. Anger 2008: 104). Die hohe Gewichtung dieser Ziele spiegelt die enge Verbindung der Informatisierung zum Phänomen der Globalisierung wider: Durch den verschärften Wettbewerb werden viele Unternehmen gezwungen, Entwicklungs-, Produktions- und Vertriebsprozesse effektiv aufeinander abzustimmen, um Neujustierungen flexibel und ohne große Anlaufzeit in den laufenden Geschäftsbetrieb integrieren zu können. Auf dem globalen Markt verlieren standardisierte Massenprodukte, nicht zuletzt aufgrund ihrer einfachen Imitierbarkeit, an Wettbewerbsfähigkeit, sodass Betriebe dem Zwang ausgesetzt sind, durch eine erhöhte Qualität Kunden zum Kauf zu bewegen (vgl. ebd.). Ebenso wird aus den Begründungen zur Einführung neuer IuK-Technologien deutlich, dass (weltweite) Kundenwünsche eine hervorragende Rolle spielen, insofern die Balance zwischen Angebot und Nachfrage eher in Richtung Nachfrage der Verbraucher tendiert. So produzieren weltweit agierende Unternehmen Produkte in unterschiedlichen Variationen für unterschiedliche Abnehmer(nationen), was beispielsweise in verschiedenen Geschmackrichtungen von Nahrungsmitteln bzw. Getränken oder Ausführungen von Kraftfahrzeugmodellen zum Ausdruck kommt. Diametral dem gegenüber steht die tayloristisch-fordistische Kundenorientierung bzw. Kundenmarginalisierung industrieller Massenproduktion, die sich in Henry Fords geflügeltem Wort bezüglich Sonderwünschen seines T-Modells archetypisiert: ‚Bei mir kann jeder Kunde jede Farbe haben, vorausgesetzt sie ist schwarz.‘ Neben dem Einsatz neuer Technologien im

unmittelbaren Produktionsbereich zur Erreichung der o.g. Ziele tragen vor allem elektronisch gesteuerte Bestellungen bei Zulieferern und Logistikern sowie zeit- und ortsunabhängige Kommunikationsmöglichkeiten innerhalb betrieblicher Unterabteilungen zu einer flexiblen Produktion bei, die unnötige und kostenintensive Warte- und Lagerzeiten reduzieren (vgl. Anger 2008: 105).

Um die Vorteile neuer IuK-Technologien im Produktionsprozess effektiv nutzen zu können, müssen ebenfalls auf der zweiten, der arbeitsorganisatorischen Ebene „komplementäre“ Veränderungen erfolgen, da eine Flexibilisierung der Produktion eine Flexibilisierung der Arbeitsorganisation erfordert (vgl. Anger 2008: 106f.): So werden verschiedene, bisher getrennte Aufgaben einer Gruppe von Arbeitenden gestellt, die zu einem Team formiert werden. Innerhalb dieses Teams finden Jobrotationen statt, sodass jedes Teammitglied Einblick in sämtliche Arbeitsschritte des gesamten Arbeitsprozesses erhält. Auf diese Weise wird der Personaleinsatz erheblich flexibler, weil jedes Teammitglied unterschiedliche Arbeitsaufgaben durchführen kann. Die schnelle Verbreitung von (fachlichen) Informationen erleichtert zudem betriebliche Lernprozesse, da jeder Arbeitende prinzipiell Gelegenheit hat, sich durch „intertask learning“ Expertenwissen anzueignen, das ihn zur Lösung neuer Probleme befähigen kann. Die Möglichkeit einer immer schnelleren Verarbeitung von Datenmengen und vor allem die ort- und zeitunabhängige Bereitstellung dieser Daten für eine große Zahl von Nutzern führt dazu, dass Betriebe konsequent ihre vertikale Organisationsstruktur verändern (vgl. Anger 2008: 107): Durch verbesserte Kommunikations- und Koordinationsmöglichkeiten ist es möglich, dass Probleme, die vorher von höheren Organisationseinheiten mit zeitlicher Verzögerung bearbeitet wurden, nun von niedrigeren Organisationseinheiten zeitnah gelöst werden, da hier die gesammelten Daten und das spezifische Know-how zur Verfügung stehen. Das heißt, Probleme werden dort gelöst, wo sie auftreten. Damit wird Verantwortung für das Arbeitsergebnis auf untere Hierarchieebenen verlagert, was zu einer flacheren Organisationsstruktur führt: „Die Vorteile dieser veränderten Arbeitsorganisation bestehen aus einer geringeren Anzahl an Verzögerungen im Betriebsablauf, geringeren Kosten,

einer besseren Reaktion auf Kundenwünsche und einer Stärkung der Arbeitnehmerposition“ (Anger 2008: 107f.).

Arbeitsorganisatorische Veränderungen, die durch Einführung neuer IuK-Technologien begründet sind, haben auch Auswirkungen auf eine dritte Ebene, nämlich auf die Qualifikationsbedarfe in den Unternehmen: In flachen Hierarchien, innerhalb derer Kontrolle und Verantwortung vom gesamten Team getragen wird, nimmt die Fähigkeit des Verstehens komplexer Sachverhalte eine besondere Stellung ein, insofern die Anforderungen an „planerische, theoretische und systematische Denkleistungen“ auf allen Hierarchieebenen gefordert wird (vgl. Anger 2008: 108). Darüber hinaus sind permanente Anpassungs- und Umstellungsleistungen auf sich verändernde Arbeitsprozesse nötig – einerseits auf neue (IuK-)Technologien, wobei den Arbeitenden eine kontinuierliche Lernbereitschaft und -fähigkeit abverlangt wird, um die neuen Technologien zu beherrschen und produktiv einsetzen zu können. Andererseits sind individuelle Anpassungsleistungen auf organisationsstrukturelle Veränderungen gefordert, wobei gerade durch zunehmende Teamarbeit – in möglicherweise ständig wechselnden Gruppen – Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit fundamental für erfolgreiche Arbeitsprozesse sind. Solche Flexibilitätsleistungen können von Hochqualifizierten besser erbracht werden als von niedrigqualifizierten Arbeitskräften (vgl. Falk 2002: 398; Hardege/Klöß 2008: 24), so dass sich durch die Informatisierung, analog zu Globalisierung und Tertiarisierung eine Tendenz zu Höherqualifizierung abzeichnet. Zugleich werden viele Routinetätigkeiten, die vorwiegend von Geringqualifizierten durchgeführt worden sind, durch den Einsatz neuer IuK-Technologien automatisiert und damit substituiert.⁵² Im Zusammenhang mit der Übernahme wechselnder Tätigkeiten und der Kooperation in unterschiedlichen Arbeitsgruppen führt die flexible Arbeitsorganisation zu einer Dezentralisierung, in deren Verlauf Arbeitenden eine größere Autonomie gegeben und mehr „Entscheidungsfähigkeit, Kompetenz zur Daten- und Informationsanalyse und Problemlösungs-

⁵² Vor allem im Dienstleistungssektor sind deutliche Tendenzen zur Höherqualifizierung sichtbar (vgl. Falk 2002: 397), wobei gerade in Deutschland einige unternehmensnahe Dienstleistungen in hoher Zahl von Niedrigqualifizierten ausgeführt werden, z.B. Gebäudereinigung und Transportdienstleistungen (vgl. Grömling 2008: 90).

fähigkeit“ gefordert werden – ebenfalls Anforderungen, auf die Höherqualifizierte besser vorbereitet sind (vgl. Anger 2008: 109).

Christina Anger belegt empirisch die Hypothese, dass der Prozess der Informatisierung aus drei Teilelementen besteht, die einander bedingen und beeinflussen (vgl. Anger 2008: 105ff): Betriebe, die neue IuK-Technologien einführen, sind umso erfolgreicher je flexibler ihre Arbeitsorganisation gestaltet und je höher der Anteil der hochqualifizierten Arbeitnehmer ist. Nur durch ein austariertes Maßnahmenpaket zwischen der Produktions-, Organisations- und Qualifikationsstruktur lassen sich Qualitäts- und Effizienzsteigerungen aus der Informatisierung generieren. Informatisierung ist also „nicht qualifikationsneutral“, sondern verlangt eine Steigerung des Qualifikationsniveaus der Beschäftigten und zwar in Gestalt von Fähigkeiten wie „Kommunikations- und Kooperationskompetenz“, der „Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme“ sowie des Vermögens, sich schnell auf neue Situationen einzustellen und sich effizient neues Wissen anzueignen (vgl. Anger 2008: 108f.) – Fähigkeiten, die in dieser Untersuchung als ‚Schlüsselkompetenzen‘ bezeichnet werden.

Einen ‚Quantensprung‘ im jüngeren Verlauf der Informatisierung stellt seit Mitte der 1990er Jahre die zunehmende Verbreitung des Internets in privaten Haushalten dar. Nach Verwendungszusammenhängen in den 1970er Jahren im militärischen Bereich als *Arpanet* und in den 1980er Jahren im universitären Kontext wandelt sich das Internet in den 1990er Jahren – vor allem durch die Verbreitung des Internetdiensts *World Wide Web* sowie kostenlos vertriebener Software – zum weltweiten, globalen Massenkommunikationsmittel. Im Gegensatz zu konventionellen Massenkommunikationsmedien wie Radio, Fernsehen und Zeitung hat prinzipiell jeder Internet-Nutzer die Möglichkeit als ‚Redakteur seiner selbst‘ Inhalte über unterschiedliche Dienste wie Blogs, Internet-Foren, digitale soziale Netzwerke etc. weltweit zu verbreiten (vgl. Quandt 2008). Und umgekehrt können diese Inhalte an prinzipiell jedem Ort der Welt rezipiert, kommentiert und dialogisch weiterentwickelt werden. Sowohl diese Ortsunabhängigkeit als auch die von Rezipienten gewünschte Partizipationsmöglichkeiten führten im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts zunehmend zu digitalen Konversionen

traditioneller Medien in Online-Zeitungen, Web-Radio und Web-TV. Einen weiteren Schub in Richtung ‚totale Ortsunabhängigkeit‘ hat dieser Prozess durch Einführung und Verbreitung mobiler Kommunikationsstandards wie UMTS sowie LTE mit entsprechenden Endgeräten wie Smartphone und Tablett PC erhalten. Die neue Qualität dieses Meilensteins der Informatisierung besteht darin, dass das Internet dem Nutzer nicht – wie in traditionellen computergestützten Informationssystemen üblich – sämtliche Funktionalitäten anhand festgeschriebener Regeln vorgibt, sondern dass erstmals ein dialogischer und reflexiver Umgang mit dem Medium möglich wird (vgl. Boes 2005: 221). Der globale Informationsraum ist für Nutzer verwendungsoffen und erhält durch bestimmte Verwendungen erst seine spezifische Form:

„Die Wirklichkeit dieses sozialen Raums ist dabei nicht «vor-programmiert», sondern er verändert seine Struktur und die Handlungsmöglichkeiten durch das praktische Tun der Nutzer. Er ist daher in seinem Wesen nicht Infrastruktur zum «Transport» von Informationen, sondern ein offener Raum, der sich erst durch das soziale Handeln seiner Nutzer konstituiert.“ (Boes 2005: 222)

In diesem offenen sozialen Handlungsraum können auf arbeitsorganisatorischer Ebene neue Arbeitsformen, neuartige organisatorische Einbindungen der Beschäftigten und eine neue Raum-Zeit-Struktur der Arbeitsprozesse ermöglicht werden. Durch Arbeitsformen wie Telearbeit in unterschiedlichen Ausprägungen werden die Gegensätze Arbeitsort und Wohnort sowie Arbeitszeit und Freizeit aufgehoben, wobei sich berufliche Tätigkeiten zunehmend in die Privatsphäre verlagern können und so auf eine fortschreitende Entgrenzung von ‚Arbeitsleben‘ und ‚Freizeitleben‘ hinwirken (vgl. Boes 2005: 227). Aus einer anderen Perspektive schafft die Entkopplung von Arbeitsort und -zeit zugleich vergrößerte Flexibilitätspotenziale für Beschäftigte, um beispielsweise Familie und Arbeit besser miteinander zu vereinbaren. Voraussetzung für eine adäquate Nutzung des entgrenzten Raum-/Zeitgefüges der Arbeit ist ein ausgeprägtes Zeitmanagement sowie eine zielgerichtete Aufgabenorientierung, die durch effektive Kommunikationsprozesse mit ArbeitskollegInnen unterstützt wird. Aus einer Befragung von Boes geht hervor, dass Telearbeit vor allem eine Arbeitsform der oberen Bildungsgruppen ist, wobei Zeitsouveränität, Reduzierung von Pendelfahrten,

eine ruhige Arbeitsumgebung sowie Teilhabe am Familienleben als häufigste befürwortenden Gründe angegeben werden. Von der Gruppe der Befragten mit dem höchsten Bildungsniveau führen 19,5% Formen der Telearbeit aus, wohingegen von der Gruppe mit dem niedrigsten Bildungsniveau nur 2,4% Telearbeiten aus dem ‚Homeoffice‘ erledigen (vgl. Boes 2005: 239f.).

Die Differenz dieser Zahlen in Korrelation zum Bildungsniveau der Beschäftigten weist auf ein Phänomen hin, das Johann Welsch vor dem Hintergrund einer fortschreitenden Digitalisierung in Wirtschaft, Arbeit und Gesellschaft als „digitale Spaltung“ bezeichnet (Welsch 2006). Nach Welsch sind in einem Wirtschafts- und Gesellschaftssystem, das durch eine fortschreitende Diffusion neuer IuK-Technologien gekennzeichnet ist, zwei Faktoren für gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit grundlegend (vgl. Welsch 2006: 186f.): Erstens benötigen Individuen Zugang zur gesellschaftlichen Informationsinfrastruktur, womit nicht nur der technische Zugang zum Internet, sondern vor allem kognitive und soziale Fähigkeiten gemeint sind, die den Umgang mit dem Internet ermöglichen und fördern. Der zweite und gewichtigere Faktor beschreibt die Art und Weise, das ‚Wie‘ der Internetnutzung und spricht „kompetente Nutzungsfähigkeiten“ an. Solche Fähigkeiten sind durch verschiedene Einzelfaktoren, wie dem Bewusstsein für Bedeutung und Chancen des Internets, dem sozialen bzw. beruflichen Umfeld, welches Anregungen zur Nutzung gibt und interaktive Lernprozesse initiiert bzw. beruflich erzwingt, bestimmt. Sind diese Faktoren nicht gegeben, können Individuen am digitalisierten Handlungsraum nicht angemessen teilhaben und sind von vielen Lebensbereichen exkludiert. Hierzu zählt zum einen die Teilhabe an politischen Gestaltungsprozessen. Als weitreichendes und extremes Beispiel sei hier die ‚Facebook-Revolution‘ im Arabischen Frühling Anfang 2011 in Kairo/Ägypten genannt. Auch Zugänge zu Beschäftigungs- und Erwerbsmöglichkeiten bleiben ohne kompetente Nutzungsfähigkeiten des Internets verschlossen, insofern beispielsweise die Bundesagentur für Arbeit ausschließlich die *Online Jobbörse* für Arbeitsuchende zur Verfügung stellt und die meisten privaten Stellenbörsen ebenfalls nur online verfügbar sind. Ist der Einstieg in ein Beschäftigungsverhältnis gelungen, sind mit der kompetenten Nutzung des Internets auch Möglichkeiten zur Gestaltung der Arbeitswelt, Weiterbildung,

Bildung und Pflege von Netzwerken und damit auch zur Weiterentwicklung der beruflichen Karriere eng verbunden. Aufgrund empirischer Erhebungen kommt Welsch zu dem Schluss, dass sich die Teilhabe bzw. Nicht-Teilhabe, also die „digitale Spaltung“ an folgenden soziodemographischen Kriterien festmacht (vgl. Welsch 2006: 192ff.): Neben dem Beschäftigungsstatus, d.h. ob eine Person erwerbs- oder nicht erwerbstätig ist, hat der Bildungsgrad einen großen Einfluss auf die Nutzung des Internets. Hauptschulabsolventen nutzen das Internet nur zu 26%, wohingegen Abiturienten zu 69% davon Gebrauch machen. Auch das Alter der Nutzer⁵³ und die Höhe des individuellen Einkommens sind ausschlaggebend, auf welcher Seite des ‚Grabens‘ die jeweiligen Personen stehen. So nutzen Personen mit einem monatlichen Nettoeinkommen über 3.000 € zu 78% und Personen mit einem Einkommen unter 1.000 € nur zu 38% das Internet.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass soziodemographische Faktoren, die bereits vor dem ‚Quantensprung‘ in der Informatisierung Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe beeinflussten, durch die Zäsur des Internets an Bedeutung zunehmen: Die digitale Spaltung hat den bestehenden gesellschaftlichen Graben noch vertieft. Welsch sieht hier sogar einen Circulus vitiosus, insofern soziale Ungleichheiten in den Zugängen zum Beschäftigungssystem Ungleichheiten zum Zugang zum digitalen sozialen Handlungsraum schaffen und diese digitale Spaltung wiederum neue Ungleichheiten beim Zugang zum Beschäftigungssystem erzeugt (vgl. Welsch 2006: 190).

⁵³ Tendenziell stehen eher Ältere auf der Schattenseite des ‚digitalen Grabens‘, wobei hier die konkrete berufliche Tätigkeit und der individuelle Bildungshintergrund diesen Nachteil wettmachen können (vgl. Welsch 2006: 194).

2.2 Konsequenzen für Erwerbspersonen im 21. Jahrhundert

In diesem Kapitel werden die Auswirkungen der in Kapitel 2.1 erarbeiteten Megatrends in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts auf das Individuum beleuchtet. Dabei werden vor dem Hintergrund einer zunehmenden Unschärfe des Begriffs ‚Arbeit‘ zentrale Fragen nach dem Verhältnis von Identität und Arbeit sowie einer damit verbundenen Erosion traditioneller Grenzen des ‚Berufslebens‘ gestellt. Daran anschließend wird eine These ausgearbeitet, in der Erwerbspersonen im 21. Jahrhundert in eine neue Rolle hineinwachsen (müssen), die durch verschiedene unternehmerische Elemente geprägt ist. Ein besonderer Fokus wird hier auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen gelegt, die mitentscheiden, ob die eindeutig ambivalente Arbeitswelt in der dritten Globalisierungsphase eher durch neue Unsicherheiten und Gefährdungen oder durch Möglichkeiten und Chancen geprägt ist.

2.2.1 Identität und ‚normale‘ Arbeit

Die Erwerbsarbeit nimmt bei Prozessen der Identitätsbildung eine hervorragende Rolle ein, insofern der Beruf die eigene Persönlichkeit formt und auch anderen als Identifikationsschablone dient, mit der Eigenschaften, Fähigkeiten, Haltungen, Einkommen und sozialer Status für alltagspraktische Zwecke eingeschätzt werden. Eine typische ‚Einschätzungssequenz‘ beschreibt Beck

„[...] in der zwei Unbekannte sich begegnen und fragen: «Was sind Sie?», und antworten nicht mit dem Hobby: Taubenzüchter, nicht mit der Religionszugehörigkeit: katholisch, nicht mit Bezug auf das Schönheitsideal: sie sehen es doch, rothaarig und vollbusig – sondern mit der größten Selbstverständlichkeit der im Grunde genommen mit dieser Antwort aus den Fugen tretenden Welt mit dem *Beruf*: Facharbeiter bei Siemens.“ (Beck 1986: 221; Herv. i. Org.)

Gerade weil Erwerbsarbeit auch durch das damit verbundene Einkommen soziale Positionen im gesellschaftlichen Gefüge bestimmt, steht sie permanent im Zentrum der Identitätsbildung – dies gilt ebenso ex negativo:

Selbst Erwerbslose lassen die (nicht vorhandene) Erwerbsarbeit permanent um diesen Nukleus kreisen, denn sie „schichten ihre Identität nicht einfach um (etwa um Familie oder Freizeit), sondern sie gruppieren sie zentral um die Abwesenheit von Arbeit“ (Keup 2005: 12). Durch Erwerbsarbeit werden zudem Erfahrungen von Anerkennung und Selbstverwirklichung erworben, auf die sich viele Menschen auch nach Ausscheiden aus der Erwerbstätigkeit weiterhin berufen: „Selbst im Ruhestandsalter spielen der frühere Beruf und die Art der abgeschlossenen Erwerbstätigkeit eine weiterhin dominante Rolle“ (Dostal et al. 1998: 439). Sogar bei allerletzten Nennungen der Personen in Todesanzeigen erscheint – falls repräsentativ und gewünscht – die Benennung der Berufs- oder Funktionsbezeichnung der Erwerbstätigkeit.

Die Funktion der Erwerbsarbeit als Anker der Identitätsbildung beruht auf einem Modell der Erwerbstätigkeit, das als „Normalarbeitsverhältnis“ bezeichnet wird (vgl. Schäfer/Seyda 2008: 146; König et al. 2009: 11; Dostal 2000: 23f.): Dieses Normalarbeitsverhältnis ist durch eine abhängige, sozialversicherungspflichtige, stabile, d.h. nicht befristete und existenzsichernde Vollzeitbeschäftigung gekennzeichnet. Damit einher geht eine strikte Trennung von Erwerbsleben und Privatleben, die durch geregelte Arbeitszeiten und einen festen Arbeitsort markiert wird, wobei hauptsächlich männliche Erwerbstätige in Normalarbeitsverhältnisse eingebunden sind. Obwohl der Begriff des *Normalarbeitsverhältnisses* eine gewisse Tradition evoziert, weisen verschiedene Untersuchungen auf das genaue Gegenteil hin, nämlich, dass es sich hier um eine vergleichsweise junge und „vorübergehende Episode der Menschheitsgeschichte“ (Dostal 2000: 21) und „historisch gesehen [um] ein[en] Ausnahmezustand, der [...] für eine kleine Minderheit vorwiegend männlicher Erwerbstätiger Realität war“ (Eckert 2009: 26), handelt. Im internationalen Vergleich fällt auf, dass in vielen vergleichbaren Nationen Arbeitsverhältnisse traditionell unsicherer sind und das sogenannte Normalarbeitsverhältnis „eine spezifisch deutsche (Nachkriegs)-Angelegenheit“ darstellt (vgl. Bonß 2002: 82).

Doch spätestens seit Mitte der 1990er Jahre ist das Normalarbeitsverhältnis – selbst in der Bundesrepublik Deutschland⁵⁴ – nicht mehr vorherrschende Arbeitsrealität (vgl. Bonß 2002: 82f.): Arbeitsverhältnisse werden zunehmend unsicherer und verlieren an Kontinuität. Wer zu Beginn des 21. Jahrhunderts ins Berufsleben eintritt, hat sich ‚normalerweise‘ auf berufliche Situationen einzustellen, die im Vergleich zum Normalarbeitsverhältnis als atypisch zu bezeichnen sind: Er/sie muss sich darauf einstellen, den erlernten Beruf im Verlauf der Berufskarriere mehrfach zu wechseln, befristete Beschäftigungsverhältnisse einzugehen, möglicherweise einer vorübergehenden Teilzeitbeschäftigung bzw. mehreren gleichzeitigen Teilzeitarbeitsverhältnissen – wie in den USA schon länger üblich – oder selbstständigen Tätigkeiten nachzugehen. Phasen der Arbeitslosigkeit und Weiterbildung gehören ebenso zur ‚neuen Normalität‘ der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts wie auch selbstständige Tätigkeiten als Mikro- und Solounternehmer oder Zusammenschlüsse von Projektarbeitern zu Netzwerken⁵⁵, die sich nach einem Projektabschluss auflösen bzw. neu formieren (vgl. Mutz 2002: 89). Diese Pluralisierung und Diversifizierung von Erwerbsformen führt zu einer „Erosion des Normalarbeitsverhältnisses“ und einer Zunahme „turbulenter Beschäftigungsverhältnisse“, die durch eine grundsätzliche Diskontinuität und Ungewissheit bezüglich zukünftiger Entwicklungen gekennzeichnet sind (vgl. Bonß 2002: 82). Die identitätsbildende Funktion der beruflichen Tätigkeit, die auf Stabilität und Kontinuität beruht, wird fragmentiert

„[...] in einzelne Elemente ohne innere Ordnung und inneren Sinn. Die Teile verselbständigen sich und haben nur für die jeweilige Situation Bedeutung. Arbeitsverhältnisse werden freiwillig oder unfreiwillig eingegangen zur materiellen Absicherung, zur Vermeidung des Arbeitslosen-Status, zum Erleben neuer Herausforderungen, zur Unabhängigkeit, zur Selbstverwirklichung etc. Qualifikationen werden erworben, um auftretende Defizite kurzfristig auszugleichen, ohne dass ein innerer Zusammenhang, eine längere Perspektive gesehen wird. Berufliche Karriere und Entwicklung wird zum Puzzle.“ (Wittwer/Reimer 2002: 174)

⁵⁴ Das Institut der Deutschen Wirtschaft sieht vor allem die Globalisierung, die zunehmende Tertiarisierung der Wertschöpfung sowie die Informatisierung der Arbeitswelt als Gründe für das Ende des Normalarbeitsverhältnisses: „Die Nutzung atypischer Beschäftigungsformen ist eine Antwort des deutschen Arbeitsmarktes auf die verschiedenen Megatrends“ (Hardege/Klös 2008: 27).

⁵⁵ Auch hier sind die Auswirkungen des Megatrends Informatisierung deutlich sichtbar, insofern der ‚Quantensprung Internet‘ den Grundstein für Netzwerke von E-Lancern (elektronisch verbundene Freelancer) legte, die mit Hilfe unterschiedlicher IuK-Technologien zeitliche und räumliche Differenzen überbrücken.

Diese fragmentarische Metapher des Puzzles erweitert Keupp und spricht in diesem Kontext von einer erwerbsbiographischen „Patchworkidentität“: Im Gegensatz zum Normalarbeitsverhältnis, in dem berufsbiographische Muster und Entwicklungen dem Zunftwesen⁵⁶ ähnlich vorgegeben sind, stehen Individuen in diskontinuierlichen Erwerbsverläufen vor der Aufgabe, identitätsstiftende Elemente selbständig zu erkennen und kohärent in die eigene Biographie zu integrieren. Auch hier behält die Erwerbsarbeit ihre Funktion als „sinnstiftende Instanz“, denn „sich selbst als Produzent, Wertschöpfer, Kooperationspartner und Teil eines gesellschaftlichen Zusammenhangs zu erfahren, ist außerhalb der Erwerbsarbeit kaum möglich“ (Keupp 2006: 14). Nur können heute keine „vorgefertigten Identitätspakete“ mehr übernommen werden, vielmehr müssen in entstandardisierten Erwerbsbiographien Individuen selbst tätig werden und „individuelle Passungs- und Identitätsarbeit“ leisten (vgl. Keupp 2006: 12f). Diese Identitätsarbeit bedarf neuer Kompetenzen, die Keupp mit Fähigkeiten zur Herstellung eines kohärenten Sinnzusammenhangs und entsprechendem „boundary management“ in einer pluralisierten Lebenswelt, der Schaffung sozialer Netzwerke als „einbettende Kultur“ und interkultureller Kompetenz in einer globalen Weltgesellschaft umreißt (vgl. Keupp 2006: 22).

Auch Wittwer und Reimer sind der Auffassung, dass mit Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses der Beruf seine identitäts- und orientierungsstiftende Rolle verliert (vgl. Wittwer/Reimer 2002: 175f.): Statt beruflicher „linearer Transformationsprozesse“, die bestimmte Erwartungen regelmäßig bestätigen⁵⁷, sehen sich Berufstätige nun mit unumgehbaren Wechseln des Arbeitsgebiets, Arbeitsplatzes, des Betriebs oder sogar des Berufs konfrontiert. Um in solchen ungewissen „zieloffenen Transformationsprozessen“ ihre Identität zu bewahren, benötigen Erwerbstätige ein stabiles internes Strukturierungsprinzip.

⁵⁶ Das Zunftwesen war „der wichtigste Ort, an dem soziale Wirklichkeit erfahren wurde und zugleich der Rahmen für die Entfaltung der Biographie [...]. Es regelte sowohl die Form der Berufsausübung als auch die berufliche Entwicklung (Karrieremuster: Lehrling – Geselle – Meister) als auch das Privatleben ihrer Mitglieder bezüglich Lebensführung; Kleidung etc.“ (Wittwer/Reimer 2002: 173).

⁵⁷ „So wussten wir bisher, was beispielsweise ein Facharbeiter ist, wie man Facharbeiter wird und bleibt. Diese Gewissheit ist heute nicht mehr gegeben“ (Wittwer/Reimer 2002: 176).

„Dieses Prinzip kann nicht von außen kommen, da sich das soziale Umfeld in einem permanenten Entwicklungs- und Veränderungsprozess befindet. Es muss in den Individuen selbst, in ihrer Subjektivität begründet sein. Dieses Strukturierungsprinzip ergibt sich, so unsere These, *aus den Kompetenzen der Individuen*. Sie ermöglichen das kontinuierliche Selbsterleben und können dadurch zur gestaltenden Kraft der Berufsbiographie werden.“ (Wittwer/Reimer 2002: 177; Herv. NE)

Wittwer und Reimer sprechen in Abgrenzung zum „institutionell-pragmatisch“ vordefinierten Terminus ‚Schlüsselqualifikationen‘ von „Kernkompetenzen“ (vgl. Wittwer/Reimer 2002: 178f.): Mit Kernkompetenzen sind persönliche Ressourcen des Individuums beschrieben, die eine Orientierungsfunktion innehaben, insofern als das Wissen um eine Stärke und die Wahrnehmung der erfolgreichen Anwendung dieser Fähigkeit in unterschiedlichen Situationen dazu führt, dass diese Fähigkeit nicht als Resultat beruflicher Anforderungen, sondern als persönlichkeitsinhärentes Merkmal erfahren wird. So ist beispielsweise eine ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen beruflichen Situationen (bei Verhandlungen, im Vertrieb, als Führungskraft und Teammitglied) wie auch im privaten Umfeld (in familiären Rollen) eine Kernkompetenz, die berufsunabhängig bzw. berufsübergreifend eingesetzt werden kann. Das Bewusstsein der erfolgreichen Anwendbarkeit der kommunikativer Fähigkeiten „ermöglich[t] es dann, diese Fähigkeit als Teil der Biographie zu betrachten, so dass sie bei einem Wechsel der Aufgaben bzw. Funktionen nicht verloren geht“ (Wittwer/Reimer 2002: 179). Zugleich gewährleistet eine solche Kernkompetenz – im Gegensatz zu Fachqualifikationen, die eine kurze ‚Haltbarkeit‘ aufweisen – „Kontinuität im Erwerbsleben“ (ebd.). Trotzdem sind Kernkompetenzen nur in Kombination mit Fachqualifikationen anwendbar, da sie nicht isoliert, sondern immer nur in bestimmten fachlichen Kontexten wirksam werden können: So kann sich eine Person auf Basis einer ausgeprägten Kommunikationsfähigkeit für Tätigkeiten im Verkauf bestimmter Produkte oder Dienstleistungen qualifizieren, indem sie sich spezifische Fachkenntnisse über das Produkt aneignet und dem Produkt bzw. der Dienstleistung angemessene Verkaufstechniken und Handelsstrategien erlernt. Für Wittwer und Reimer bestimmen also nicht mehr berufliche Stationen oder Positionen die Identität, sondern die persönliche Identität wird von individuellen Ressourcen, den Kernkompetenzen, die in die

Biographie integriert sind, bestimmt. Die sozial-stabilisierende Funktion des Berufs wird von individuellen Kompetenzen übernommen, sodass durch Kern- bzw. Schlüsselkompetenzen die Chance zur eigenen Ausformung der Berufsbiographie eröffnet wird: „Der Beruf wird jetzt zum Gestaltungsfeld der Biographie“ (Wittwer/Reimer 2002: 182).

Dies bedeutet, dass traditionelle Orientierungsmuster, wie beispielsweise im Zunftswesen, nicht mehr vorhanden sind und ein Zwang zur persönlichen Entscheidung und zu individuellem Handeln besteht. Zugleich besteht aber auch die Chance, die eigene (Berufs-) Biographie eigenverantwortlich zu gestalten, was eine Befreiung von dem Zwang, Vorgegebenes übernehmen zu müssen, bedeutet. Dieser paradigmatische Wandel von der Nachahmung traditioneller Handlungsmuster zum situativen und kreativen Handeln wird von Norbert Landwehr als Wandel von der mimetischen zur transformativen Kultur beschrieben (vgl. Kap. 1.4). Um die vergrößerten Möglichkeiten beruflicher und damit auch sozialer Mobilität vorteilhaft zu nutzen, sind Kompetenzen notwendig, die dem beschleunigten kulturellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel angemessen sind und eine neue Normalität im (Berufs)Bildungssystem begründen.

2.2.2 Ambivalenz der Arbeit

Für Martin Baethge bildet sich Ende des 20. Jahrhunderts ein „subjekt-zentriertes Arbeitsverständnis“ aus, welches sowohl auf einer allgemeinen Ausdehnung von Dienstleistungstätigkeiten als auch auf einer zunehmenden Wissens- und Qualifikationsabhängigkeit von Arbeitsprozessen in „hochentwickelten Arbeitsgesellschaften“ beruhe (vgl. Baethge 1994: 249f.). Hier sind neue arbeitsinhärente Rationalisierungs- und Organisationskonzepte für eine verstärkte Subjektivierung von Arbeitskräften ursächlich, insofern Unternehmen nicht nur von der Qualifikation ihrer Arbeitskräfte, sondern auch von deren Identifikation mit ihrer Tätigkeit abhängig sind: Arbeitsaufgaben, die von Arbeitskräften Interpretationsleistungen, Urteilsfähigkeit und eigenverantwortliche Aktualisierungen ihrer fachlichen Kompetenz verlangen, sind schwer von Betrieben zu erzwingen. Stattdessen können Betriebe nur Eigen-

verantwortlichkeit, Kompetenz und entsprechenden Status zugestehen und somit Möglichkeiten zur Selbstentfaltung bereiten und individuelle Ansprüche⁵⁸ an die Arbeit bestätigen, verstärken und weiterentwickeln. Genau hier sieht Baethge die offen und deutlich artikulierten subjektiven Ansprüche gut ausgebildeter⁵⁹ Arbeitnehmer als „neue[n] Sozialcharakter der Arbeit“ begründet:

„Man will innerlich an der Arbeit beteiligt sein, sich als Person einbringen können und über sie eine Bestätigung eigener Kompetenzen erfahren. Man will sich in der Arbeit nicht wie ein Jedermann, sondern als Subjekt mit besonderen Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen verhalten und die Tätigkeit in der Dimension persönlicher Entfaltung und Selbstverwirklichung interpretieren können.“ (Baethge 1994: 246)

Baethge weist der expliziten Artikulation subjektiver Ansprüche an die Arbeit eine fördernde Rolle bei der Entwicklung der individuellen Identitätskonstruktion zu. Vor allem unter jüngeren Berufstätigen bilden sich neue Einstellungen zur Arbeit heraus, die „Betriebe das Fürchten lehren, da sie ihre traditionellen Regulations- und Kontrollinstrumente, also einen wesentlichen Teil ihres Machtpotentials, zumindest für die qualifizierten Belegschaftsgruppen immer mehr in Frage stellt“ (Baethge 1994: 247). Auf dieses Phänomen können nach Baethge die Betriebe nur reagieren, indem sie den Beschäftigten Zugeständnisse machen, die sich auf Managementebene u.a. in „Lernstatt-Konzepten“, „Qualitätszirkeln“ oder „partizipativer Organisationsentwicklung“ niederschlagen (vgl. ebd.).

Bei diesen Zugeständnissen an Eigenverantwortlichkeit, Autonomie und Handlungsspielräumen der Beschäftigten, die bis zur zweiten Globalisierungsphase nur höheren Angestellten und Führungskräften zustanden, übersieht Baethge bzw. macht nicht explizit, dass dem arbeitenden Subjekt zugleich auch neue Leistungen abverlangt werden: Traditionelle Strukturvorgaben, wann welche Arbeiten wo und wie ausgeführt werden, verschwinden und die Strukturierungs- und Organisationsleistungen werden

⁵⁸ Bereits die längere Verweildauer von Jugendlichen in Schul- und Ausbildungssystemen, in denen sie größere Freiräume zur Entwicklung eigener Neigungen als in Arbeitssituationen haben, „fördert individualistische Identitätsbildungsmuster und führt auch zur emotionalen Stabilisierung des «Eigensinns» der Subjekte“ (Baethge 1994: 250).

⁵⁹ Baethge bezieht sich in erster Linie auf „gut ausgebildete Arbeitskräfte in qualifizierten Berufspositionen“, belegt aber zugleich empirisch, dass solche subjektiven Ansprüche nicht an ein bestimmtes Qualifikationsniveau gebunden sind, „sondern auch von Arbeiterinnen in ungelernten Positionen artikuliert werden“ (Baethge 1994: 256).

den Arbeitenden selbst aufgebürdet nach dem Motto ‚Egal wie – Hauptsache das Ergebnis stimmt!‘. Dabei sind die Erwartungen an dieses Ergebnis durch verschärften globalen Wettbewerb in den meisten Fällen sehr hoch angesetzt.⁶⁰ Voß macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass solche ‚Meta-Arbeitsleistungen‘, die neben fachlichen Fähigkeiten zusätzliche Fähigkeiten wie „Sozial- und Kommunikationsqualifikationen, Selbstmanagement, Medienkompetenz, Kreativität und Begeisterungsfähigkeit, Ichstärke und Belastungsverarbeitung“ erfordern, keineswegs Ausdruck individueller Entfaltung und Selbstverwirklichung sind, sondern hochgradig betriebsbestimmt sind und dies „bei erheblich steigenden Leistungsanforderungen, zur Erreichung von Zielen, die nach wie vor nur bedingt (wenn überhaupt) den eigenen Interessen entsprechen“ (Voß 1998: 447). Zugleich sparen Betriebe Strukturierungs- und Verwaltungskosten ein und haben durch die Freisetzung neuartiger Leistungspotenziale der Arbeitenden Zugriff auf eine neue Qualität von Kompetenzen – und zwar in doppelter Hinsicht:

„Zum einen durch die verstärkten Anforderungen an eine eigenständige Strukturierung der Arbeitsausführung, zum anderen durch einen erweiterten Zugriff auf bislang kaum systematisch genutzte Potentiale der Arbeitskraft wie Innovativität, Kreativität, Sozial- und Kommunikationskompetenzen, Begeisterungsfähigkeit und ultimative Leistungsbereitschaft, Loyalität und Solidarität usw.“ (Kleemann et al. 2002: 67)

Solche Kompetenzen werden von Unternehmen nicht nur gefordert, sondern von den Arbeitenden vor dem Hintergrund einer (bis dato) zunehmenden Informatisierung auch dringend benötigt, um überhaupt arbeitsfähig zu sein bzw. zu bleiben⁶¹. So steigt der Stellenwert kommunikativer Handlungen in elektronisch vernetzten Arbeitswelten erheblich an. Beispielsweise werden durch die Nutzung firmeninterner Intranets, die Arbeit in CSCW-Systemen (Computer Supported Cooperative Work) oder dem Einsatz von Video-konferenzen von Individuen in gesteigertem Maße „Kontextualisierungshandlungen“ (Kleemann et al. 2001: 65) eingefordert, insofern elektronisch

⁶⁰ Horst Opaschowski bringt in seiner Prognose DEUTSCHLAND 2030 – WIE WIR IN ZUKUNFT LEBEN das Verhältnis zwischen hochqualifizierten Beschäftigten, Arbeitszeit und Arbeitslohn auf die „Arbeitsformel von morgen“ als „0,5 x 2 x 3“: Die Hälfte der Beschäftigten verdient doppelt so viel und muss dafür das Dreifache leisten (vgl. Opaschowski 2008: 93).

⁶¹ Hier wird sichtbar, dass o.g. „Potentiale der Arbeitskraft“ resp. Schlüsselkompetenzen nicht nur von außen gefordert werden, sondern dass Individuen intrinsisch motiviert sind, solche Fähigkeiten zu erwerben. Näheres dazu vgl. Kap. 2.3.2.

vermittelte Kommunikationsprozesse im Gegensatz zu Face-to-face-Interaktionen ein geringeres Maß an Komplexität aufweisen und kontextärmer sind: Hier stehen die gewohnten unmittelbaren Interpretationshilfen wie Mimik, Gestik, Stimme oder Körperhaltung nicht oder nur stark eingeschränkt zur Verfügung. Mit der professionell routinisierten Nutzung von IuK-Technologien gehen auch eine grundsätzliche Offenheit für Innovationen sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zum kontinuierlichen (Weiter-)Lernen einher. Bei „höher- und hochqualifizierten Tätigkeiten“⁶², bei denen IuK-Technologien zur Generierung und Transformation von Wissen genutzt werden, müssen Nutzer komplexe Abstraktionsleistungen erbringen, da der eigentliche Gegenstand nur symbolvermittelt über das jeweilige Programm erfahren werden kann (vgl. Kleemann et al. 2002: 63 f.).

Neben Fähigkeiten, die es ermöglichen, Arbeitsprozesse zu strukturieren und kollegial zu organisieren, einer ausgeprägten Kommunikationsstärke – als Sender wie Empfänger – und komplexen Abstraktions- und Transformationsleistungen werden in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts auch Kompetenzen benötigt, um scheinbar unveränderliche Konstanten wie Raum und Zeit bzw. Arbeitszeit und Arbeitsraum kontinuierlich zu gestalten: Als Konsequenz arbeitsorganisatorischer Veränderungen in einer tertiarisierten Arbeitswelt sind zunehmend flexible Arbeitszeitmodelle wie „exzessive Gleitzeit, regelmäßige informelle Mehrarbeit, Zeitkonten, Arbeit ohne feste Arbeitszeiten, individuell zu gestaltende Zeitkorridore, Wochenendarbeit, Arbeit nach Abruf“ implementiert (vgl. Voß 1998: 474). Die traditionelle Trennung zwischen Arbeitsleben und Privatleben wird durch das Arbeiten in solchen ‚zerfransten‘ Strukturen aufgehoben, was Voß als „Entgrenzung von Arbeitsverhältnissen“ bezeichnet und schließlich in eine „Entgrenzung von Arbeit und Leben“ mündet (vgl. Voß 1998: 474f.). Auch in räumlicher Hinsicht erodiere zunehmendes Arbeiten in Home-Offices, Teleheimarbeit, Projekt-

⁶² Kleemann et al. unterscheiden bei der Nutzung von IuK-Technologien zwischen mittel- bis geringqualifizierten Tätigkeiten, bei denen starre Arbeitsvorgaben und entsprechende Kontrollmechanismen vorherrschen, Tätigkeiten mittlerer Qualifikation, bei denen Menge und Qualität des Arbeitsergebnisses zählen und daher die konkrete Ausführung im Detail frei gestaltbar ist und höher und hochqualifizierten Tätigkeiten. Hier ist die Arbeitsausführung von der arbeitenden Person in selbständiger Koordination auszuführen; entsprechende Arbeitsergebnisse, die häufig nicht direkt quantifizierbar bzw. objektivierbar sind, werden vor dem oder im Arbeitsprozess durch Zielvereinbarungen ausgehandelt (vgl. Kleemann et al. 2002: 64).

arbeit an häufig wechselnden Einsatzorten oder virtuelle Unternehmensstrukturen die Bindung an feste Arbeitsorte und leiste der „Entgrenzung“ Vorschub. Für diese räumliche Flexibilität sind IuK-Technologien wie das Internet und entsprechende Endgeräte grundlegend, wobei hier die Grenze zwischen beruflichem Arbeitsgerät für private Zwecke und privatem Equipment für berufliche Zwecke zunehmend verschwimmt. Ebenso werden in sozialer Dimension die Grenzen unscharf,

„[...] ob jemand nur Kollege, Untergebener/Vorgesetzter oder schon guter Bekannte, wenn nicht gar Freund ist; welche Funktion der informell mithelfende Lebenspartner oder der regelmäßig für bestimmte Berufsfragen konsultierte oder sogar für praktische Hilfen eingesetzte Nachbar, Freund, Verwandte hat; welche Rolle das beruflich unabdingbare Netzwerk ehemaliger Kollegen, Studienfreunde usw. hat.“ (Voß 1998: 479)

In einem solchen mehrdimensional entgrenzten Verhältnis von Arbeits- und Privatleben stehen Erwerbstätige vor der Aufgabe, aktiv das Verhältnis von Erwerbstätigkeit und anderen privaten Tätigkeiten individuell auszubalancieren und eine subjektive Grenze zu ziehen, also ihre – von der Arbeit entstrukturierte – Lebensführung zu restrukturieren. Für diesen Balanceakt benötigen die Betroffenen neuartige Kompetenzen wie Selbstmanagement, eine verstärkte Selbstrationalisierung und -disziplinierung, die den Übergang zu einem neuen Typus von Arbeitnehmern, dem „Arbeitskraftunternehmer“ einläuten (vgl. Kap. 2.2.3).

2.2.3 Vom Beschäftigten zum Unternehmer

In den 1990er Jahren sehen Voß und Pongratz betriebliche Reorganisationsprozesse in bis dahin unbekannter Qualität und Ausdehnung, die das Verhältnis zwischen Arbeitgeber und -nehmer bzw. Unternehmen und Arbeitskraft grundlegend verändern und zu einem strukturellen Wandel von Lohnarbeit führen (vgl. Voß/Pongratz 1998: 131ff.). Hintergrund sei ein verschärfter internationaler Wettbewerb, der mit dem Druck zur Kostenreduzierung bei gleichzeitiger Steigerung der Arbeitsleistungen von Mitarbeitern und einer notwendigen Erweiterung des betrieblichen Reaktionsvermögens einhergeht. Die tayloristisch-fordistische Strategie der Nutzung von

Arbeitskraft, welche die direkte Kontrolle der Arbeitenden zum zentralen Prinzip erhob, erweist sich in der dritten Globalisierungsphase als kostenintensives Hindernis weiterer Produktivitäts- und Qualitätssteigerungen und „behinder[t] vor allem die Nutzung der zunehmend wichtiger werdenden Fähigkeiten von Arbeitenden, schnell und kreativ auf komplexe Anforderungen zu reagieren.“ (Voß/Pongratz 1998: 138) Die stetige Ausbreitung von Reorganisationskonzepten wie der gezielten Entwicklung einer Unternehmenskultur, der Flexibilisierung von Beschäftigungsformen (Werkverträge, Teilzeitarbeit, Subunternehmertum etc.), zunehmender Gruppen- und Projektarbeit sowie der Führung durch Zielvereinbarung bereite den Wechsel vom „Arbeitnehmer“ zum „Auftragnehmer“ vor, indem Eigenverantwortung und Selbstorganisation zu zentralen Prinzipien avancieren. Besonders deutlich werde dies in der Führung durch Zielvereinbarungen, in der ein „Quasi-Auftrag“ formuliert wird, dessen konkrete Durchführung dem Auftragnehmer freigestellt ist – im Zuge dessen ist er aber für die für die Erreichung des Ziels voll verantwortlich (vgl. Voß/Pongratz 1998: 134). Dies bedeutet nicht, dass eine betriebliche Kontrolle gar nicht mehr stattfindet, sondern sie wird durch eine „Verfeinerung und Effektivierung indirekter Steuerungen von Arbeitsprozessen bzw. von Steuerungen auf systematisch höherer Ebene“ substituiert (vgl. Voß/Pongratz 1998: 139). Zugleich sind die neuen ‚Freiräume‘ der Arbeitsgestaltung mit einer deutlichen Steigerung der Leistungsanforderungen und einer Verschärfung der Arbeitsbedingungen, wie Zeitdruck, dezimierte Personaldecke, Reduzierung von Sozialleistungen und Einkommen, verbunden. Neben dem ambivalenten Verhältnis dieser neuen Freiheiten der eigenständigen Arbeitsgestaltung auf der einen und den gesteigerten Anforderungen an das Arbeitsergebnis auf der anderen Seite sehen Voß und Pongratz die entscheidende Veränderung darin, dass

„[...] das komplizierte, teure und ungewisse Geschäft der Sicherstellung der durch Arbeitsvertrag und Lohn nicht eindeutig zu gewährleistenden Transformation von Arbeitskraft in Arbeitsleistung bei Selbstorganisationskonzepten in grundlegend erweiterter Form den *Arbeitenden* zugewiesen wird. [...] Das für den Betrieb unvermeidbare Transformationsproblem wird nun gezielt und systematisch verstärkt in die personale Umwelt des Betriebs *externalisiert*.“ (Voß/Pongratz 1998: 138; Herv. i. Org.)

Die Externalisierung genuin unternehmerischer Steuerungs- und Gestaltungsaufgaben bedeutet für den Arbeitenden, dass seine „Arbeitskraftveraus-

gabung“ immer weniger in der passiven Ausführung angeordneter Aufgaben, sondern in einer ausdrücklichen und forcierten „Selbststeuerung und Selbstüberwachung der eigenen Arbeit im Sinne allgemeiner Unternehmenserfordernisse“ besteht (vgl. Voß/Pongratz 1998: 138f.). Genau hier begründet sich der neue Typus des „Arbeitskraftunternehmers“, der sich durch drei neue strukturelle Momente auszeichnet: 1.) Eine erweiterte Selbstkontrolle, 2.) den Zwang zur verstärkten Ökonomisierung und 3.) die Verbetrieblichung der persönlichen Lebensführung.

Zu 1.) Der paradigmatische Wechsel von betrieblicher Fremdkontrolle zu eigenverantwortlicher Selbstkontrolle der Arbeitenden hat für Betriebe einen großen kompetitiven Vorteil. Betriebe erhalten nämlich durch die Selbstkontrolle der Arbeitenden nicht nur ein ‚Rohmaterial‘ Arbeitskraft, dass erst noch ‚geformt‘ werden muss, sondern bereits ein „veredeltes Halbfertigprodukt“, das schon für konkrete Tätigkeiten vorbereitet ist, womit zugleich betriebliche Ressourcen zur Steuerung und Kontrolle eingespart werden können. Statt aufwendiger betrieblicher Fremdkontrolle sind nun „basale Dimensionen der Steuerung von Arbeit“ sozusagen vorinstalliert (vgl. Voß/Pongratz 1998: 140f.): Zum einen sind die *Arbeitszeiten* eigenständig zu strukturieren, was nicht nur Anfang, Pause(n) und Ende der Arbeit betrifft, sondern auch die selbständige Entscheidung für Gründe und Ausmaß zeitlicher Verdichtungen und Beschleunigungen der Tätigkeiten. Daneben ist die Gestaltung des *Arbeitsraums* noch relativ neu; hier haben Arbeitskraftunternehmer die Möglichkeit, Rationalisierungspotentiale durch z.B. Teleheimarbeit, Mobil-Offices oder ausgelagerte Arbeitsgruppen zu erschließen. Die kontinuierliche Zunahme von Gruppen- und Projektarbeit markiert, dass auch in *sozialer* Hinsicht Steuerinstrumente reduziert werden und Kontrollfunktionen auf die beteiligten Gruppenmitglieder verlagert werden: Konkrete Regeln der Zusammenarbeit und Arbeitsteilung bis hin zur Zusammensetzung von Teams sind häufig nicht mehr – jedenfalls nicht im Detail – vorgegeben, sondern werden in den Gruppen in interpersonellen Prozessen autonom reguliert. Auch *fachlich* wird von Arbeitskraftunternehmern eine permanente Aktualisierung ihrer Qualifikationen, der eine individuelle Analyse von Defiziten vorausgeht, verlangt. Dies beinhaltet auch die Pflege und Weiterentwicklung von „Sozial- und Kommunikationsqualifikationen,

Selbstmanagement, Medienkompetenz, Kreativität und Begeisterungsfähigkeit“ (Voß 1998: 475). Schließlich werden zudem wichtige betriebliche Faktoren, die *sinnhaft* und *motivational* basiert sind, ausgelagert, insofern Mitarbeiter selbst bzw. im Team Fähigkeiten zur Selbstmotivierung und individuellen Sinnsetzung generieren (müssen) (vgl. Voß/Pongratz 1998: 141). In diesen Dimensionen versuchen Betriebe ihren Kontrollaufwand zu minimieren und zugleich Leistungspotenziale zu maximieren. Durch die erweiterte Selbstkontrolle der Arbeitenden wird deren Arbeitskraft „veredelt“ und kann unmittelbar – von kleinen ‚Starthilfen‘ unterstützt – in verschiedenen Arbeitszusammenhängen eingesetzt werden:

„Das vom Betrieb ersehnte, aber in seiner Rohform noch schlummernde Arbeitsvermögen ist hier schon (fast) ohne Zutun des Betriebes aus seinem Dornröschenschlaf erweckt worden – auch wenn dem sicherlich immer noch schlaftrunkenen Objekt der betrieblichen Begierde kräftig per betrieblich installierter Rahmensteuerung weiter auf die Beine geholfen wird.“ (Voß/Pongratz 1998: 138)

Zu 2.) Eine bedeutsame Konsequenz der erweiterten Auslagerung von Kontrollfunktionen auf die Beschäftigten ist, dass diese sich auf dem Arbeitsmarkt und in betrieblichen Strukturen anderes verhalten müssen als bisher: Aus einem in der Regel nur sporadisch und eher passiv agierendem Träger von Arbeitskraft muss ein aktiver und strategisch handelnder Akteur werden, der sein Produkt, seine Arbeitskraft gezielt auf wirtschaftliche Effizienz hin entwickelt und verwertet. Diese verstärkte Selbst-Ökonomisierung der eigenen Arbeitskraft beschreiben Voß und Pongratz als Wandel vom „defensiven Verkauf zur offensiven Vermarktung“ (Voß/Pongratz 1998: 142). Grundsätzlich ist die Vermarktung von Arbeitskraft – wie in beruflichen Einstiegs- oder Umstiegssituationen (Be-Werbung) – nicht neu, erhält aber für Arbeitskraftunternehmer eine neue Qualität und zunehmende Dringlichkeit:

„Es reicht immer weniger, einmal berufliche Kompetenzen zu erwerben, diese hin und wieder einem Beschäftigten anzubieten, um dann innerbetrieblich mehr oder weniger passiv auf Anweisungen zu warten. Jetzt müssen in völlig neuer Weise Fähigkeiten und Leistungen permanent ausgebaut und auf außer- und innerbetrieblichen Märkten mittels eines individuellen «Marketings» aktiv angeboten und effektiv verwertet werden.“ (Voß 1998: 478)

In Betracht dieser neuen Stufe der Selbstvermarktung von Arbeitskraftunternehmen auch innerhalb von Betrieben erscheint das in großen Organisationen und öffentlichen Institutionen verbreitete Senioritätsprinzip mit chronologisch zunehmenden Sicherheiten und steigendem Einkommen als anachronistisch. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts, wo das bundesrepublikanische ‚Normalarbeitsverhältnis‘ markante Erosionserscheinungen aufweist (vgl. Kapitel 2.2.2), gilt eher die Devise: ‚Wir benötigen Sie nur so lange, wie Sie nachweislich sicherstellen, dass Sie über die entsprechenden Fähigkeiten verfügen, um die situativ erforderlichen Leistungen zu erbringen und den unsererseits geforderten Mehrwert zu erwirtschaften.‘ Der permanente Druck, das individuelle Gebrauchtwerten nachzuweisen, die Existenz im Betrieb zu rechtfertigen und die eigenen kontinuierlich aktualisierten Fähigkeiten zu vermarkten, führen zu einem Verhaltensmuster, das dem „Homo oeconomicus“ (Spranger 1921) sehr nahe kommt.

Zu 3.) Die aktive Produktion und Vermarktung der eigenen Fähigkeiten hat nach Voß und Pongratz zur Folge, dass sich der gesamte Lebenszusammenhang der betroffenen Personen verändert: Aus einer „naturwüchsigen“ Lebensweise, die nicht auf organisierten Routinen, sondern auf rekreativen und konsumorientierten Verhaltensweisen beruhe, entwickle sich eine rationale und ökonomisch orientierte „systematische Organisation des gesamten Lebenszusammenhangs“ (Voß/Pongratz 1998: 143). Die effiziente Organisation des eigenen Lebens basiert auf „Aktivitätspotentialen“, die von individuellen Ressourcen abhängig sind. So können Produktion und Vermarktung der Arbeitskraft von Kapitalvermögen, sozialen Netzwerken und Kontakten, privaten IuK-Technologien, eigenem Wohnraum und der Arbeitsleistung weiterer Personen (Lebenspartner, Freunde, Verwandte) unterstützt werden. Indem solche Aktivitätspotenziale erschlossen und gezielt koordiniert werden, agieren die Produzenten und Anbieter von Arbeitskraft äquivalent denjenigen, die unter Marktbedingungen systematisch Güter oder Dienstleistungen herstellen und vermarkten: „Sie bilden und unterhalten einen auf geplanter Organisation aller Produktionsfaktoren beruhenden *Betrieb*“ (Voß/Pongratz 1998: 144; Herv. i. Org.). Obwohl es sich nicht um einen üblichen Wirtschaftsbetrieb handelt, sind strukturelle Analogien wie das „Theorem der Organisierung“ und einer

entsprechenden „Technisierung“ sowie gezielte Qualifizierungsmaßnahmen als auch die „systematische Dimension“ der Einbeziehung sozialer Netzwerke eindeutig vorhanden (vgl. Voß/Pongratz 1998: 144). Auf eine Alltagsorganisation, die sich nahezu ausschließlich auf die Unterstützung von Produktion und Vermarktung der Arbeitskraft bezieht, passt der Leitgedanke ‚Arbeit ist Arbeit und Schnaps ist Schnaps‘ nicht mehr. Stattdessen gilt die aus dem anglo-amerikanischen Dienstleistungsbereich stammende Formel ‚24/7‘, die eine permanente Disponibilität von Dienstleistungen⁶³ beschreibt und zwar 24 Stunden pro Tag und 7 Tage in der Woche, also ‚Rund um die Uhr‘. Diese Totalität des Bezugs beruflicher Erfordernisse auf die alltägliche Lebensführung begründet die These der „*Verarbeitlichung* des Alltags“ bzw. „*Verbetrieblichung* des Lebenshintergrunds“ (vgl. Voß/Pongratz 1998: 144; Herv. i. Org.).

Besonders deutlich zeichnet sich der neue Typus des Arbeitskraftunternehmers ab, wenn er im Vergleich zu zwei vorhergehenden Typen⁶⁴ beschrieben wird:

Der „proletarisierte Lohnarbeiter der Frühindustrialisierung“ entstammte sozial freigesetzten bäuerlich-handwerklichen Lebens- und Arbeitsstrukturen und war, wenn überhaupt, nur rudimentär mit fachlichen Qualifikationen ausgestattet. Auch Eigenschaften und Fähigkeiten zur „disziplinierten Integration in großbetriebliche Strukturen“ waren nicht vorhanden, sodass betriebliche Kontrollmechanismen extensiv genutzt werden mussten, um auf diese Weise, in Verbindung mit langen Arbeits- und kurzen Regenerationszeiten sowie geringem Lohn, eine kontinuierliche Arbeitskraftnutzung zu erzwingen (vgl. Voß/Pongratz 1998: 146f.).

Dieser frühindustrielle Typus wurde durch den „verberuflichten Massenarbeitnehmer des Fordismus“ abgelöst, der nicht nur über fachliche Qualifikationen, sondern auch über „sekundäre Arbeitstugenden“ verfügte.

⁶³ Auch Voß und Pongratz sehen die Entstehung des Arbeitskraftunternehmers nicht nur vor dem Hintergrund der Informatisierung, sondern vor allem in der Tertiarisierung begründet: „Die Entwicklung zum Arbeitskraftunternehmer ist eng mit der zunehmenden ökonomischen Bedeutung von Dienstleistungen gekoppelt“ (Voß/Pongratz 1998: 146).

⁶⁴ Die im Folgenden dargestellten Modelle sind idealtypisch zu betrachten, die mit Variationen und Abweichungen einhergehen; auch die Übergänge vom einen zum anderen Typus verliefen bzw. verlaufen z.T. immer noch fließend (vgl. Voß/Pongratz 1998: 146).

Letztere, wie beispielsweise Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit, bereiteten eine reibungsarme Transformation von Arbeitskraft in Arbeitsleistung vor und machten repressive Kontrollmechanismen weitgehend obsolet. Durch maschinell unterstützte Arbeitsprozesse in der Industrialisierung wurde die Arbeitsleistung pro Person und Zeiteinheit drastisch erhöht, wobei diese Arbeitsintensivierung mit einer strukturellen Arbeitszeitverkürzung verbunden war. Integrale Bestandteile dieses Modells sind staatlich garantierte soziale Absicherungen (Kündigungsschutz, Arbeitslosengeld etc.) und gewerkschaftlich erkämpfte Regulierungen, die sich in festen Arbeitszeiten, entgeltlichen Überstunden und sukzessive steigenden Löhnen niederschlagen (vgl. Voß/Pongratz 1998: 147). Dieser fordistisch geprägte „verberuflichte Arbeitnehmer“ trennt zwei „Lebenssphären unterschiedlicher Logik“ strikt voneinander ab: Die *fremdbestimmte* Arbeitszeit, die – analog zu ‚24/7‘ – durch die Formel ‚8/5‘ beschrieben werden kann⁶⁵, ist hier deutlich von der Freizeit getrennt, in der *selbstbestimmten* Tätigkeiten nachgegangen wird. Voß und Pongratz betrachten den Wandel zum Post-Fordismus kulturpessimistisch, insofern „der durch Arbeitszeitverkürzungen immer umfangreichere Rest des Lebens zur Domäne von vermeintlicher Freiheit und zunehmend hedonistisch betriebenen angeblichem Lebensgenuß verklärt“ würde (Voß/Pongratz 1998: 148).

Im Gegensatz zu diesen beiden Modellen vertritt der Arbeitskraftunternehmer einen völlig neuen Typus, auch wenn an einigen Stellen Isomorphien interpretierbar sind: So sind die vollständige Ausrichtung des gesamten Lebens auf den Erwerbsprozess oder ungeschützte bzw. diskontinuierliche Beschäftigungsverhältnisse dem proletarischen Lohnarbeiter nicht unähnlich, wobei es gerade Kennzeichen des Arbeitskraftunternehmers ist, „daß er die Fähigkeit und Bereitschaft besitzt, sich auf variierenden Einkommens- und Sozialniveaus (mit sozialen Auf- und Abstiegen) einzurichten“ (Voß/Pongratz 1998: 148). Ebenso gründen Tätigkeiten des Arbeitskraftunternehmers auf Rahmenbedingungen, die mit der Verberuflichung von Arbeitskraft geschaffen wurden, wie beispielsweise im Bildungssystem erworbene

⁶⁵ Hiermit ist der reguläre – vom geflügelten Anglizismus widergespiegelten – ‚Nine-to-five-Job‘, also acht Stunden an fünf Tagen in der Woche, und zwar von Montag bis Freitag, gemeint.

Fähigkeiten mit entsprechenden dokumentierten Abschlüssen, die für seine grundlegende Qualifizierung eine wichtige Rolle spielen. Aber seine konkreten Möglichkeiten zum Verkauf seiner Arbeitskraft sind weniger von formalen Bildungs- und/oder Berufsabschlüssen abhängig als von nachgewiesenen Arbeitsergebnissen und seinem Leistungsportfolio. Auch seine persönliche und berufliche Identität bezieht der Arbeitskraftunternehmer eher aus der Erfahrung erfolgreich durchgeführter Aufgaben und Projekte als aus formalen Bildungsabschlüssen (vgl. Voß/Pongratz 1998: 148).

Im Licht der vielfältigen Autonomiegewinne des Arbeitskraftunternehmers und seiner erweiterten Leistungspotenziale betonen Voß und Pongratz, dass es sich hier auch um eine „Ausbeutung“ der Arbeitskraft handelt, die sich aber von Prozessen, die Marx und Engels vor Augen hatten, unterscheidet: Der Arbeitskraftunternehmer wird nicht von ‚Kapitalisten‘ unmittelbar ausgebeutet, sondern er beutet sich selbst aus und dies mit großer Selbstverständlichkeit sowie einer Qualität und Effektivität, wie sie durch externe Kontrollmechanismen gar nicht möglich wäre:

„Da, wo konventionelle betriebliche Kontrolle immer wieder an kaum zu überwindende Grenzen der Leistungsgewinnung stößt, kann der Arbeitskraftunternehmer weiter vordringen und ungehobene Schätze zutage fördern. Er kann tiefere Schichten menschlicher Fähigkeiten freilegen, als selbst kooperativsten Menschenführern zugänglich sind: Kreativität und Phantasie, Begeisterungsfähigkeit und der Wille zur Leistung, Erfahrungswissen und Gespür, Reagibilität und Lernbereitschaft, Solidarität und Kooperationsbereitschaft u.v.a.m.“ (Voß/Pongratz 1998: 151)

Für Arbeitskraftunternehmer ist es auch selbstverständlich, dass Erschließung und Nutzung solcher Potentiale unter Einbeziehung nahezu aller Lebensbereiche mit Stress, hoher Beanspruchung und Hektik einhergehen und weniger mit „entspannter Kreativität menschlicher Selbstentfaltung“ zu tun haben (vgl. Voß/Pongratz 1998: 151). Abgesehen von psychischen Folgen der permanenten Belastung wie Depressionen, Neurosen oder Burnout⁶⁶, gibt es unter Arbeitskraftunternehmern im 21. Jahrhundert ‚Gewinner‘ und ‚Verlierer‘ (vgl. Voß/Pongratz 1998: 154f.):

⁶⁶ Keupp und Dill untersuchen, welche gesundheitlichen Folgen Arbeitsformen jenseits des Normalarbeitsverhältnisses im „globalisierten Kapitalismus“ und in „entstandardisierten

Ob Personen aus dem neuen Typus von Arbeitskraft Vorteile oder Nachteile erfahren, hängt nach Voß/Pongratz zum einen von der „sozialen Lage“, also dem beruflich-sozialen Kontext (familiäre Situation, Ausbildung, Branche, Region) ab, und zum anderen wird eine neue Dimension von Fähigkeiten permanent wichtiger:

„Persönliche Kompetenzen werden eine entscheidende Rolle für die Nutzung und Bewältigung der neuen Freiheiten und Anforderungen des Arbeitskraftunternehmers spielen. Damit sind nur zum Teil fachliche Fähigkeiten gemeint, denn das ganze Spektrum der in den letzten Jahren zunehmend diskutierten überfachlichen Fähigkeiten (Sozial- und Kommunikationsqualifikationen, Lern- und Innovationskompetenzen u.ä.) spielt dabei eine vordringliche Rolle. Darüber hinaus gerät eine komplexe Ebene menschlicher Kompetenzen ins Blickfeld, die bisher noch nicht als Arbeitsqualifikationen erkannt wurde: *die Fähigkeiten, die alltägliche Lebensorganisation, sich selbst als Person, die eigene Biographie, die soziale Umwelt usw. aktiv und effizienzorientiert zu steuern.*“ (Voß/Pongratz 1998: 154; Herv. NE)

Durch die Ausprägung und Nutzung solcher Fähigkeiten werden sich „Erfolgsunternehmer ihrer Arbeitskraft“ von einem möglicherweise „neuartige[n] Tagelöhnertum“ unterscheiden. Für die einen bedeutet dies attraktive neue Herausforderungen, während andere, bei denen die Nachteile einer marktorientierten Selbststeuerung der Arbeitskraft kumulieren, einer „notorischen beruflichen wie insgesamt existentiellen Verunsicherung und Überforderung“ gegenüberstehen (vgl. Voß/Pongratz 1998: 154). Als grundlegende Voraussetzung für erfolgreiche Arbeitskraftunternehmer benennt Voß die Entwicklung und Förderung von Fähigkeiten, die er als „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“ bezeichnet (vgl. Voß 2001: 164f.): Die Fähigkeit zur kontinuierlichen fachlichen wie überfachlichen Kompetenzentwicklung (Lernbereitschaft und -fähigkeit), Fähigkeiten zur gezielten Präsentation und Vermarktung der eigenen Arbeitskraft (Selbstmarketing), Fähigkeiten zur umfassenden Selbstkontrolle und Selbstorganisation (Selbstmanagement; Work-life-Balance), Fähigkeit zum Aufbau und zur Pflege sozialer Netzwerke (Networking); Fähigkeiten zur gezielten Persönlichkeitsentwicklung (Identitätsarbeit, Ich-Stabilisierung, Autonomisierung); Fähigkeiten zur persönlichen Sinnfindung (Selbstmotivierung,

Begeisterungsfähigkeit). Solche Kompetenzen sind sehr allgemeine und grundlegende „Lebens- und Persönlichkeitskompetenzen“, erhalten aber durch die berufliche Rahmung des gesamten Lebenszusammenhangs nun eine „explizite Bedeutung als im engeren Sinne arbeitsfunktionale Kompetenzen“ (Voß 2001: 164). Laut Voß haben Kompetenzen dieser Art noch keinen Eingang in die „etablierte Bildungsagenda“ erhalten, da sie sogar dem bildungspolitischen Mainstream – „der unmittelbar berufsfunktionalen Verschlinkung von Bildung und Ausbildung“ – widersprechen (vgl. ebd.). Voß sieht die Kompetenzen des Arbeitskraftunternehmers im 21. Jahrhundert eher in der Tradition des „klassischen Bildungsideal[s] der ganzheitlich entwickelten Persönlichkeit“ (ebd.). Diese Kompetenzen können nicht in isolierten Lernsituationen erworben werden, die von der konkreten Arbeits- und Lebenspraxis getrennt sind – „wie bisher bei uns für Bildung und Ausbildung charakteristisch“, sondern sie können nur in Situationen ausgebildet und verstärkt werden, wo sie tatsächlich benötigt und angewendet werden, also in der konkreten Praxis beruflicher und gesellschaftlicher Realität (vgl. Voß 1998: 484). Um den Übergang vom „verberuflichten Arbeitnehmer“ zum „Arbeitskraftunternehmer“ sozial abzufedern, bedarf es nach Voß und Pongratz einer gemeinsamen konzertierten Verantwortungsübernahme von Staat, Wirtschaft und Gewerkschaften, die sozial- und tarifpolitische wie arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen schaffen müssten. Dies sei umso dringlicher, als in einer neuen Arbeitsgesellschaft des 21. Jahrhunderts „der Arbeitskraftunternehmer zur Schlüsselfigur des derzeitigen Wandels werden [wird], da er mit zentralen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen korrespondiert“ (Voß/Pongratz 1998: 149).

2.2.4 Neue Unsicherheiten oder neue Chancen?

Mit Abnahme von ‚Normalarbeitsverhältnissen‘ und synchroner Zunahme von diskontinuierlichen und vergleichsweise unsicheren Beschäftigungsformen werden soziale Prozesse in Gang gesetzt, die eine Tendenz zur Prekariisierung abzeichnen. Mit dieser Bezeichnung ist in erster Linie nicht die Gruppe des „abgehängten Prekariats“ gemeint, die in einer Studie der

Friedrich-Ebert-Stiftung (Müller-Hilmer 2006) einen „politischen Typ“ kennzeichnet, der die Diskussion über die – bis dato begrifflich tabuisierte – ‚Unterschicht‘ initiierte. Ein typischer (meist männlicher und ostdeutscher) Vertreter des „abgehängten Prekariats“, zu dem 8% der Wahlberechtigten Bevölkerung in Deutschland zählen, verfügt über kaum verwertbare Bildungsabschlüsse, befindet sich in permanenter finanziell bedrohlicher Situation, kann nicht auf stabilisierende soziale Beziehungen zurückgreifen und weist gesellschaftliche Abstiegsbefürchtungen auf – ein Verlierer in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts am Rande der Gesellschaft. Diese Studie stellt aber im Gesamtergebnis *Verunsicherung* als dominante gesellschaftliche Grundstimmung dar, wobei 63% der Befragten gesellschaftliche Veränderungen als besorgniserregend empfinden und 49% befürchten, ihren Lebensstandard nicht halten zu können (vgl. Müller-Hilmer 2006: 5). Dies bedeutet, dass das Phänomen der Prekarität, das lange Zeit am Rand der Gesellschaft verortet war, die Mitte der Gesellschaft erreicht hat und jene bedroht, „die zwar nicht luxuriös leben, aber immerhin noch etwas zu verlieren haben“ (Burzan 2008: 6). Der Soziologe Berthold Vogel sieht Prekarität, welche nun auch die Mittelschicht bedroht, als Zeichen neuer sozialer Ungleichheiten, deren Ursprünge in Veränderungen der Arbeitswelt liegen: Diskontinuierliche Erwerbsverläufe, finanziell brisante Situationen und unsichere Zukunftsperspektiven zeichnen den „Prekariar mithin als Grenzgänger einer veränderten Arbeitswelt aus“ (Vogel 2008: 15). Diese Grenzgänger bewegen sich auf dem rutschigen Terrain von Mini-Jobs, befristeten (Teilzeit)Tätigkeiten, unbezahlten Praktika (zur ‚Weiterqualifizierung‘) und/oder staatlicher Unterstützung.

„Sie stehen nicht mehr nur sporadisch oder periodisch, sondern dauerhaft zwischen Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeit. Sie pendeln zwischen geförderter und nichtgeförderter Beschäftigung, sie sind zwischen auskömmlicher Tätigkeit und Armut trotz Erwerbstätigkeit hin- und hergeworfen, sie kämpfen um die Aussicht um stabile Beschäftigung und gegen berufliche bzw. arbeitsweltliche Ausschlussdynamiken.“ (Ebd.)

Prekäre Grenzgänger dieser Art sind neuerdings nicht nur unter kaum qualifizierten Hilfsarbeitern in Industrie und Handwerk oder in „rechtlich oft vogelfreien Frauenjobs im Reinigungs- und Gaststättengewerbe“ zu finden, sondern zunehmend in „stabilen Kernbereiche[n] der Arbeitsgesellschaft“

(vgl. Vogel 2008: 15). Für die Mittelschicht qualifizierter Facharbeiter und Angestellter ist Prekarität immer mehr zur bedrohlichen Normalität des Arbeitslebens avanciert. Gerade für die ‚Mitte der Gesellschaft‘ sind prekäre Beschäftigungen, also Erwerbstätigkeiten auf Widerruf unter dem Primat der Vorläufigkeit und Ungewissheit aus zwei Gründen besonders problematisch: Zum einen sind soziale Sicherheit und kontinuierliche Beteiligung am Erwerbsleben eng miteinander verknüpft, insofern staatlich garantierte Sicherungsleistungen wie die Altersrente, Leistungen in Zeiten der Nicht-Beschäftigung, Gesundheits- und Pflegeversicherung am Modell einer stabilen Vollzeitbeschäftigung ausgerichtet sind. „Auch der Unterhalt einer Familie lässt sich mit einem Teilzeitgehalt kaum bewerkstelligen, weshalb die Idee des Normalarbeitsverhältnisses in den Köpfen der Beschäftigten nach wie vor tief verankert ist, und hier insbesondere bei den Männern“ (Bonß 2002: 73). Darüber hinaus sind ebenfalls staatliche Leistungen wie Elterngeld, Ausbildungs- oder Wohnungsbauförderung an klassischen Vollzeitbeschäftigungen orientiert und werden konkret an diesen bemessen. Neben der Aufweichung dieser vor allem für die Mitte der Gesellschaft wichtigen Sicherungssysteme, liegt für Michael Vester ein ‚mentalitäts-basiertes‘ Problem prekärer Beschäftigungen vor: Im Gegensatz zu „unterprivilegierten Milieus“, die – im besten Fall – prekäre Lebensverhältnisse mit einer gewissen ‚Virtuosität‘ meistern⁶⁷, zeichnen sich die „Milieus der respektablen Mitte der arbeitenden Klassen [...] durch ein besonderes Pflicht- beziehungsweise Arbeitsethos aus“ (Vester 2006: 273). Gerade durch diese Beständigkeit und Zuverlässigkeit sind sie weniger flexibel und nun gefährdet:

„Sie grenzen sich von den unterprivilegierten seit je dadurch ab, das sie ihr Leben auf beständige und rechtschaffende Arbeit und Lebensführung gründen. *Dieses Kapital der Ehre war in den letzten Jahren des Wirtschaftswachstums ihr Erfolgsrezept. Heute ist es oft ein Problem.* Unbeständige und gering qualifizierte Arbeit anzunehmen, ist für sie eine Zumutung. Sie entspräche nicht ihrer

⁶⁷ „Die unterprivilegierten Milieus sind durch ihre seit Generationen eingeübten Strategien der flexiblen Gelegenheitsorientierung auf die neue soziale Unsicherheit besser vorbereitet als manche anderen Milieus. Ihr Habitus ist darauf abgestimmt, wechselnde Gelegenheiten zu nutzen, sich an Mächtigere anzulehnen, die eigenen Gruppenzusammenhänge zu mobilisieren und Schicksalsschläge oder Demütigungen mit einem gewissen Fatalismus zu verarbeiten“ (Vester 2006: 271).

Identität und bedeutete für sie Stigmatisierung.“ (Vester 2006: 273; Herv. NE)

Hierbei ist zu beachten, dass gerade in Deutschland prekäre Elemente in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts nicht nur auf globalen wirtschaftlichen Marktveränderungen und arbeitsorganisatorischen Strukturveränderungen beruhen (vgl. Kap. 2.1), sondern auch Folgen politischer Entscheidungen sind: Arbeitsmarkt- und sozialpolitische Zäsuren wie die Hartz-Gesetze⁶⁸, Möglichkeiten zu steuer- und sozialversicherungsfreien Nebenverdiensten („Mini-Jobs“) oder der temporären Unterstützung bis Forcierung von Solounternehmungen („Ich-AG“) weichten arbeitsrechtliche Begrenzungen auf und führten zu vielfältigen Diversifizierungen von Beschäftigungsformen, die sich – im Vergleich zum Normalarbeitsverhältnis – durch fundamentale Unsicherheiten und Unbestimmtheiten auszeichnen. Selbst in „oberen Milieus“, die nur in wenigen Berufsfeldern betroffen sind, zeichnen sich durch die Zunahme prekärer Arbeitsverhältnisse empfindliche Reaktionen und „vermehrte Konkurrenzkämpfe um soziale Vorteile, symbolische Geltung und politische Hegemonie“ ab (vgl. Vester 2006: 271).

Diskontinuierliche Erwerbsbiographien abseits des ‚Normalarbeitsverhältnisses‘, das seine Normalität spätestens zu Beginn des 21. Jahrhunderts verloren hat, bergen die Gefahr einer Prekarisierung mit den oben skizzierten Konsequenzen. Ein vom BMBF gefördertes Verbundprojekt untersucht, wie berufliche Übergänge von einzelnen Stationen in nicht-linearen Erwerbsverläufen bewältigt werden (Wolf/Kastner 2006). Oder anders, mit dem Bild des Flickenteppichs, ausgedrückt: Nach welchem ‚Schnittmuster‘ und mit welchen Stoffen werden ‚Patchwork‘-Biographien gestrickt, und welche ‚Nadeln‘ und ‚Fäden‘ kommen dabei zum Einsatz? Das Projekt untersucht Transitionen⁶⁹ von Mitarbeitern virtueller Unternehmen, da diese durch ihre spezifische Arbeitsorganisation, wie z.B. der fluiden Kooperationsstruktur,

⁶⁸ In Gerhard Schröders Regierungserklärung zur Ankündigung der *Agenda 2010* wird ebendiese Befürchtung der Mittelschicht bestätigt: "Niemandem aber wird künftig gestattet sein, sich zu Lasten der Gemeinschaft zurückzulehnen. Wer zumutbare Arbeit ablehnt – wir werden die Zumutbarkeitskriterien verändern –, der wird mit Sanktionen rechnen müssen“ (Schröder 2003: 2485).

⁶⁹ ‚Transitionen‘ werden hier im Anschluss an Welzer als Umbrüche definiert, „die sich durch geringe Normierung und Routinisierbarkeit auszeichnen und als relevante Einschnitte im Lebenslauf wahrgenommen werden und Konsequenzen auf der Ebene des Beziehungsgefüges, des Selbstkonzepts und der Handlungsschemata nach sich ziehen“ (Welzer zit. n. Wolf/Kastner 2006: 103).

Verzicht auf Institutionalisierung von Leitungsfunktionen, Delokalisierung und Asynchronität von Arbeitsprozessen und einer zeitlich begrenzten Zusammenarbeit sozusagen eine ‚Avantgarde‘ der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts darstellen (vgl. Wolf/Kastner 2006: 101f.). Für die befragte Personengruppe stellen sich Krisen, Brüche und Lücken „als typische Bestandteile der Biographie und des alltäglichen Arbeitshandelns“ dar:

„Es ist insgesamt ein Trend zur Abkehr von Fixierungen auf einen Tätigkeitsbereich und lebenslange Anstellungsverhältnisse zu konstatieren. In der untersuchten Population hat die Prekarität fast schon einen Normalstatus erlangt und prägt das Leben und Erleben.“ (Wolf/Kastner 2006: 102)

Die in der Untersuchung befragten Akteure gaben in Rückschau auf ihre Gesamtberufsbiographie folgende Transitionen als charakteristisch an, die sie in unterschiedlicher Belastungsintensität erfuhren (vgl. Wolf/Kastner 2006: 117): Wechsel der Aufgabenfelder sowie der Arbeitgeber oder Kooperationspartner wurden als kaum belastend empfunden, wohingegen Wechsel zu Phasen mit geringer Arbeitsauslastung und der Übergang von einer festen, aber häufig instabilen Anstellung in die Selbständigkeit hohe Beanspruchungswerte aufwiesen. Die jeweiligen Attribuierungen der Umbrüche waren stark davon abhängig, ob diese freiwillig bzw. selbst gewählt waren und damit eine absehbare subjektive Verbesserung der Arbeitssituation darstellten oder ob es sich um eine fremdbestimmte und unvorhersehbare Transition handelte, die mit negativem Empfinden einherging (vgl. Wolf/Kastner 2006: 107). Bei der konkreten Bewältigung von Transitionssituationen kristallisierten sich aus Interviews mit den Akteuren „spezifische Kompetenzfacetten“ heraus, die Wolf und Kastner als „Transitionskompetenzen“ bezeichnen (vgl. Wolf/Kastner 128ff): Im Bereich *sozialer Kompetenzen* wurden vor allem „Loslösungs- und Bindekompetenzen“ sowie „Beziehungsmanagement“, das Diversität von Personen als Synergiefelder identifiziert und somit interkulturelle und interdisziplinäre Kooperationen ermöglicht und fördert, genannt. Als *Selbstlernkompetenzen* werden die Fähigkeiten zu „zielgerichtetem Lernen“ angeführt, welches arbeitsintegrativ und selbstorganisiert erfolgen muss, um beispielsweise Zeiten geringer Auslastung produktiv zu nutzen. Unternehmerische *Handlungskompetenz* meint situationsadäquate „Akquisestrategien und

Akquisetechniken“ sowie „Verkaufsfähigkeiten“ und „Finanzmanagement“ (Kostenkalkulation und Angebotserstellung). Als weitere Beschreibungen von Fähigkeiten für erfolgreiche Übergänge schilderten die Befragten *Organisationskompetenzen*, die transitionsbedingte Krisen durch die „Fähigkeit zur Voraussicht“ und „Feinplanung“ sowie „Bereitschaft zur persönlichen Disziplin“ (Belohnungsaufschub) abmildern und bestenfalls vermeiden. Aufgrund der prinzipiellen Unplanbarkeit zukünftiger beruflicher Stationen ist hier auch eine „anpassungsfähige Laufbahnplanung“ erforderlich. Eine keinesfalls zu unterschätzende Rolle spielen die *Selbstmanagementkompetenzen*: Hier geht es um „emotionale Selbstregulation“ in Umbruchsituationen, die auf einer „Bereitschaft zur Selbstbeobachtung“ und Reflexion der „eigenen Verhaltens- und Erlebensweisen“ beruht, um „die Ursachen und Bedingungen der Transition und ihrer Wirkung auf [sich] selbst zu ergründen“ (Wolf/Kastner 2006: 130). Als wichtigsten Einflussfaktor für die Bewältigung und subjektive Wahrnehmung erachten die Befragungsteilnehmer *persönlichkeitsbezogene Kompetenzen*. Hier wurden unterschiedliche „Einstellungen“ (Dienstleistungsmentalität, Anpassungsbereitschaft, Leistungsorientierung, Eigeninitiative) und vor allem „transitionsrelevante Eigenschaften“ (Ungewissheitstoleranz, Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen, Neugierde, Belastbarkeit, Handlungsorientierung und Frustrationsbewältigungspotenzial) benannt (vgl. ebd.).

Im Projekt NERVUM: NEUE ERWERBSBIOGRAPHIEN IN VIRTUELLEN UNTERNEHMEN DER MEDIENWIRTSCHAFT der Universität Dortmund untersuchen Klatt und Nölle, wie sich berufliche Umbrüche von Personen aus der Medien- und IT-Branche auf individuelle Kompetenzprofile auswirken (Klatt/Nölle 2006). Auch hier wird der Fokus auf Beschäftigte gerichtet, die eine ‚Avantgarde‘ der „global vernetzten Ökonomie des 21. Jahrhunderts“ darstellen, insofern in diesen Berufsfeldern diskontinuierliche Erwerbsverläufe, eine stark begrenzte „Planbarkeit des Erwerbsverlaufs“ sowie die Konfrontation permanent veränderter Leistungsanforderungen zur Normalität geworden ist: „Die Bedeutung des «Berufs» und das damit einhergehende Maß an Sicherheit und Stabilität sind in kaum einer anderen Branche so fraglich geworden“ (Klatt/Nölle 2006: 134). Bei der Online-Befragung, in der Berufsbiographien

mit vier und mehr Wechseln als diskontinuierlich eingestuft wurde, stellte sich heraus, dass Personen mit diskontinuierlichen Erwerbsverläufen „im Schnitt 17 Fachqualifikationen mehr angegeben haben als Personen mit ein bis zwei Erwerbsstationen“ (Klatt/Nölle 2006: 143). Die Hypothese der Autoren der Studie, dass das fachliche Qualifikationsniveau der „Jobnomaden“ geringer sei als das der Personengruppe mit ‚normaler‘ Berufsbiographie wurde falsifiziert: Auf einer Skala von eins bis zehn schätzten Berufstätige mit 1-2 Erwerbsstationen ihr Qualifikationsniveau im Durchschnitt mit 5,25 und Personen mit 4 und mehr Stationen mit 6,54 ein. Dies führt die Autoren zu dem Schluss, dass „Jobnomaden“ über ein hohes Maß an Lernfähigkeit verfügen, welches – wie die Studie auch belegt – bei älteren Personen sogar noch stärker ausgeprägt ist als bei jüngeren. Damit wird zugleich die stereotype These widerlegt, dass ältere Menschen lernresistent und unflexibel gegenüber Neuerungen seien: „Die Ergebnisse unserer Befragung sprechen nämlich umgekehrt dafür, dass sich Diskontinuität im Erwerbsverlauf günstiger auf die Fachkompetenzentwicklung von Älteren auswirkt“ (Klatt/Nölle: 2006: 146).

Neben dem Vergleich fachlicher Qualifikationen durch die Onlinebefragung zeigen die Ergebnisse von Interviews mit Personen mit nichtkontinuierlichen Erwerbsverläufen, dass berufliche Umbrüche durch fachübergreifende Kompetenzen wie ein routiniert-flexibler Umgang mit neuen Situationen, die die Fähigkeit zur Anpassung an neue Herausforderungen sowie die Bereitschaft zur Weiterentwicklung vorhandener und der Erwerb neuer Schlüsselqualifikationen erleichtert bzw. auch gefördert werden können. Vor diesem Hintergrund wurden bei den Probanden in einer weiteren Onlinebefragung die individuell wahrgenommenen Schlüsselqualifikationen⁷⁰ mittels einer 10-stufigen Skala über deren Ausprägung, d.h. das spezifische Kompetenzniveau dieser Schlüsselqualifikationen erhoben (vgl. Klatt/Nölle 2006: 149 ff.): Vom Ergebnis lässt sich deutlich ablesen, dass Erwerbstätige mit diskontinuierlichen Erwerbsverläufen ein signifikant höheres Kompetenzniveau

⁷⁰ Hier handelt es sich um eine vorgegebene Liste mit 31 Items, die durch eine Freitexteingabe ergänzt werden konnte. Die Liste basiert auf einem Modell der Fachhochschule Hannover und wurde wegen ihres „hohen Maß[es] an Praxisnähe“ ausgewählt, wobei aber keine weiteren Hinweise und Erklärungen zum Verständnis von „Praxisnähe“ gegeben werden (vgl. Klatt/Nölle 2006: 150).

bei überfachlichen Schlüsselqualifikationen aufweisen als Personen mit nur ein bis zwei beruflichen Stationen. Besonders stark ausgeprägt sind bei den „Jobnomaden“ die Items „Verantwortungsbewusstsein“, „unternehmerisches Denken“, „Selbstmanagement“, „Lernbereitschaft“ und „Flexibilität“. Hiermit ist erstmals empirisch belegt, „dass Personen mit nichtlinearen, unsteten Erwerbsverläufen besser qualifiziert sind als Personen mit linearen, stetigen Erwerbsbiographien.“ Und zwar in fachlicher und überfachlicher, d.h. schlüsselqualifikatorischer Hinsicht, wobei vor allem der Erwerb von Schlüsselqualifikationen durch Transitionen begünstigt und gefördert wird:

„Insbesondere für den Erwerb von Fähigkeiten, die nicht oder nur sehr schwer durch formalisierte Weiterbildung vermittelt werden können, bietet ein diskontinuierlicher Erwerbsverlauf offenbar günstige Umweltbedingungen. (Klatt/Nölle 2006: 158)

Mit diesem Ergebnis appellieren Klatt und Nölle zugleich an arbeitsmarktpolitische Akteure und Unternehmen, die Kompetenzen von „Jobnomaden“, mit denen in der betrieblichen und gesellschaftlichen Praxis „uninspiriert und unsystematisch“ umgegangen werde, durch neue Konzepte und Instrumente angemessen zu erfassen, sodass deren Potenziale entfaltet werden können und zwar „jenseits formaler und zertifizierter Qualifikationen“ (Klatt/Nölle 2006: 159).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Kehl und Kunzendorf (vgl. Kehl/Kunzendorf: 2006), die in ihrer Untersuchung feststellen, dass gerade Mitarbeiter mit „unsteten Erwerbsverläufen“ über eine ausgeprägte „Innovationskompetenz“ verfügen, organisationales Lernen begünstigen und in betrieblichen Veränderungsprozessen als Katalysatoren fungieren können. In dieser Rolle können sie, indem sie Veränderungen nicht mit Widerstand begegnen, mit adäquaten (Re)Aktionen in veränderten Arbeitskontexten als Vorbild dienen und Kollegen in ungewohnten Situationen aufgrund ihrer Erfahrungen beraten und unterstützen:

„Die Integration von Mitarbeitern mit diskontinuierlichen Erwerbsbiographien kann sich somit äußerst positiv auf die Bildung intellektuellen Kapitals in Organisationen auswirken und folglich die Kreativität und Innovationsfähigkeit des gesamten Systems erhöhen.“ (Kehl/Kunzendorf 2006: 98)

Witwer und Wilke haben an der Universität Bielefeld anhand einer explorativen Studie herausgefunden, dass von Angestellten bei Zeitarbeits-

firmen, die regelmäßig Betriebe und auch Tätigkeiten wechseln, Lernchancen wahrgenommen wurden, „ihre individuellen Kompetenzen zu entdecken, weiter zu entwickeln oder ganz neue Kompetenzen, wie etwa Veränderungskompetenzen, zu erwerben“ (Wittwer/Wilke 2001: 64). Trotz einiger negativer struktureller Faktoren der Zeitarbeit wie einer geringeren Bezahlung, oftmals wenig anspruchsvoller Arbeit und einer gewissen gesellschaftlichen Stigmatisierung („moderner Sklavenhandel“), wurde diese Beschäftigungsform von den befragten Zeitarbeitern als durchweg positiv charakterisiert. In den Interviews wurden vor allem der Erwerb und die Weiterentwicklung von Kreativität, Kontaktfähigkeit, Toleranz, Selbstsicherheit sowie „die Fähigkeit, sein Wissen und Können in immer wieder neuen Situationen anwenden und sich auf die neuen Situationen einstellen zu können“⁷¹, genannt (vgl. Wittwer/Wilke 2001: 66).

Diese Untersuchungen zeigen, dass Schlüsselqualifikationen durch Arbeitsbedingungen und Tätigkeitsstrukturen von ‚Normalarbeitsverhältnissen im 21. Jahrhunderts‘ geschaffen und gefördert werden bzw. spezifische Ausprägungen erfahren. Zugleich werden Schlüsselqualifikationen in unsteten und unsicheren Erwerbsverläufen mit häufigen Tätigkeitswechseln und hohen Organisationsanforderungen von vornherein benötigt, um in der modernen Arbeits- und Lebenswelt kompetent zu agieren bzw. die Anforderungen überhaupt bewältigen zu können. Das bedeutet, dass Schlüsselqualifikationen *zugleich Voraussetzung und Folge* der Arbeitswelt im 21. Jahrhundert sind.

Die zu Beginn des Kapitels gestellte Frage, ob der Wandel der Arbeitswelt eher neue Unsicherheiten oder neue Chancen mit sich bringt, ist nicht eindeutig zu beantworten: Einerseits besteht durch die geforderte wie gewünschte zeitliche und räumliche Flexibilität der Arbeit erstmals die Möglichkeit, Berufs-, Familien- bzw. Privatleben friktionsarm miteinander zu vereinbaren. Vor allem ‚moderne‘ Familienkonstellationen, die durch Allein-erziehende bzw. berufstätige Paare mit Kindern oder pflegebedürftige

⁷¹ Die Formulierung dieser Fähigkeit ist nahezu eine Paraphrasierung der ursprünglichen Definition von ‚Schlüsselqualifikationen‘ von Dieter Mertens (vgl. Mertens 1974: 40).

Personen gekennzeichnet sind, können durch „entgrenzte“ Arbeitsverhältnisse ausbalanciert werden. Dafür sind aber andererseits komplexe Fähigkeiten notwendig, um bei diesem Balanceakt nicht in den Graben der tendenziellen Prekarität abseits des Normalarbeitsverhältnisses abzurutschen. Ob Individuen nun eher ‚Gewinner‘ oder ‚Verlierer‘ in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts sind, hängt primär davon ab, wie sie mit Unsicherheit umgehen, Probleme bewältigen, kommunizieren, Aufgaben strukturieren sowie organisieren können und über welches Maß an Lernbereitschaft und -fähigkeit sie verfügen, d.h. welche übergreifenden Schlüsselqualifikationen sie erworben haben und einsetzen können, um im ‚Normalarbeitsverhältnis 2.0‘ adäquat handlungsfähig zu sein.

2.3 Qualifikationen für das 21. Jahrhundert

In diesem Kapitel der Untersuchung werden Qualifikationsveränderungen, die sich durch das Aufkommen der Megatrends ergeben, mit den Prognosen der Autoren verglichen, welche die Schlüsselqualifikationsdebatte in den 1970er bis 1990er Jahren maßgeblich prägten (vgl. Kapitel 1.1-1.6). Daran anschließend richtet sich der Fokus auf reale Konsequenzen, die sich aus arbeitsorganisatorischen, -strukturellen und -kulturellen Veränderungsprozessen in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts für den Einzelnen herleiten (vgl. Kap. 2.2). Auch hier steht der Vergleich von aktuell benötigten Kompetenzen mit den Konzeptualisierungen aus dem 20. Jahrhundert im Zentrum der Beobachtung. Das Ziel dieser Gegenüberstellung ist es, Überschneidungen und Divergenzen zu identifizieren, um die Frage zu beantworten: Sind die in der wissenschaftlichen Fachliteratur einschlägigen Konzeptionen noch zeitgemäß bzw. was sind die Schlüsselqualifikationen des 21. Jahrhunderts? Auf dieser Schnittmenge aufbauend, wird versucht, eine Systematik von Schlüsselqualifikationen zu erstellen und die sich daraus ergebenden Implikationen zu beleuchten. Auffallend sind im bisherigen Verlauf der Arbeit die terminologischen Uneinheitlichkeiten vieler Autoren, die zentrale Begriffe inkonsequent bis arbiträr verwenden. Mit einer Diskussion inhärenter Widersprüche und grundsätzlicher Probleme, die auf dieser begrifflichen Vielfalt beruhen, endet der zweite Teil dieser Arbeit.

2.3.1 Qualifikationsverschiebungen durch Megatrends

Betrachtet man die vielfältig miteinander verwobenen Antriebskräfte des Wandels in der Arbeits- und Alltagswelt, Globalisierung, Tertiarisierung und Informatisierung, wird auffällig, dass diese Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen zu unübersehbaren Qualifikationsverschiebungen führen. Kongruent zu den geologischen Metaphern, mit denen strukturelle Veränderungen der

Lebens- und Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts beschrieben werden⁷², wird hier das Bild einer ‚tektonischen Verschiebung‘ von Qualifikationen fortgeführt.

So werden durch den Prozess der Globalisierung als weltweite Ausbreitung sozialer Interaktionen Fähigkeiten benötigt, die es Personen mit einem spezifischen kulturellen Hintergrund ermöglichen, mit Personen einer anderen kulturellen Herkunft erfolgreich zu kommunizieren. Interkulturelle Kompetenzen, die neben Kenntnissen einer gemeinsamen Sprache vor allem Wissen über kulturelle Hintergründe wie Sitten, Gebräuche und Mentalität sowie eine erhöhte sozial-kommunikative Offenheit beinhalten, werden auf allen Ebenen in der Arbeitswelt benötigt. Die Befähigung zur interkulturellen Kommunikation ist gerade in der transnationalen Organisation von Arbeitsprozessen (z.B. in der Automobil- oder Flugzeugherstellung) von der Produktion bis hin zur Forschung und Entwicklung auf allen Qualifikationsebenen grundlegend. Selbst innerhalb eines Unternehmens in einem Land kommt es aufgrund zunehmender Zuwanderungen (durch die Erosion räumlicher Interaktionsbarrieren z.B. den Fall des ‚Eisernen Vorhangs‘ bis hin zum ‚Schengen-Abkommen‘) immer häufiger zu interkulturellen Kontakten, die aufgrund wirtschaftlicher Vorgaben erfolgreich verlaufen müssen. Zunehmende Migrationsprozesse innerhalb der Globalisierung wirken sich zudem unmittelbar auf den Megatrend der Tertiarisierung aus, indem ‚Dienstleistungsprodukte‘ auch auf Personen aus anderen Kulturen zugeschnitten bzw. diese kommunikativ besonders berücksichtigt werden müssen. Hier werden von Beschäftigten in Dienstleistungsbereichen ein besonderes sozial-kommunikatives Gespür und die Fähigkeit zur aktiven Anpassung an andere kulturelle Kontexte gefordert. Interkulturelle Kompetenz als zentrale Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts wurde von den meisten Autoren, welche die Schlüsselqualifikationsdebatte nachhaltig prägten (Kap.1), nicht genannt. Nur Geißler und Orthey weisen in einer Veröffentlichung im Jahr 2000 interkultureller Kompetenz einen Platz in ihrem Konzept der „Metakompetenzen“ zu (vgl.

⁷² So erstellt beispielsweise Negt seine Konzeption vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen „Erosionskrise“, bei der „kein Stein auf dem anderen bleibt“ (vgl. Negt 1996: 22), oder formuliert Fäßler verschiedene „Globalisierungsschübe“, die unerwartet und heftig, sozusagen ‚eruptiv‘ erfolgen (vgl. Fäßler 2007: 155).

Geißler/Orthey 2000: 106f.). Dass diese interkulturelle Komponente keinen Eingang in die bildungs- und erziehungswissenschaftliche Diskussion überfachlicher Kompetenzen in den 1970er bis 1990er Jahren gefunden hat, liegt möglicherweise daran, dass die zeitgleiche Erosion mehrerer Interaktionsbarrieren in den 1990er Jahren (vgl. Kap. 2.1.1) und damit eine ‚Verkleinerung der Welt‘ mit kultur- und nationalitätenübergreifenden kommunikativen Prozessen nicht absehbar waren. In Geißlers und Ortheys Konzeption sind interkulturelle Fähigkeiten innerhalb des Meta-Kompetenzbereichs „sozial kommunikative Kompetenzen“ eng mit „Pluralitätskompetenzen“ verbunden, die eine interkulturelle Haltung par excellence beschreiben: „Es sind Fähigkeiten, um in nicht-standardisierten Situationen der Lebens- und Berufsgestaltung produktiv zu werden, d.h. die Produktivität von Unterschieden und Unterschiedlichkeiten zu verstehen, zu nutzen und auch zu ertragen“ (Geißler/Orthey 2000: 106).

Fasst man den Kulturbegriff noch weiter und schließt eine ‚Berufskultur‘ oder prinzipiell Menschen mit anderen (fachlichen) Denkgewohnheiten ein, wofür Gruppenarbeit in ‚gemischten Teams‘ von Ingenieuren, Kaufleuten und Psychologen ein berufsalldtägliches Beispiel ist, gewinnt diese Definition der Pluralitätskompetenzen noch weiter an Plausibilität (vgl. Balz 2009, Kritz/Nöbauer 2008). Die Entwicklung von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft ist ohne jeden Zweifel als Mega-Trend zu bezeichnen, da der tertiäre Sektor nicht nur in absoluten und prozentualen Zahlen gegenüber dem primären und sekundären deutlich ansteigt, sondern auch, weil tertiäre Leistungen immer mehr in Handwerk und industrielle Produktion einfließen (vgl. Kap. 2.1.2). Die ‚tertiäre Durchdringung‘ des primären und sekundären Sektors sind einer wachsenden Kunden- und Marktorientierung sowie einer Steigerung der Kommunikations- und Wissensintensität der Arbeitsprozesse geschuldet. Baethge spricht deshalb von einer „internen Tertiarisierung“, die sich auf Qualifikationsprofile der traditionellen Sektoren ausbreitet:

„Tertiarisierung heißt, dass gegenüber dem in den handwerklichen und industriellen Tätigkeiten dominierenden Umgang mit Material und Sachen der Umgang mit Menschen und Symbolen an Bedeutung gewinnt, und zwar nicht allein für die dem tertiären Bereich zugeordneten Tätigkeiten, sondern auch bei den gewerblichen.“ (Baethge 2003: 20)

Kommunikation ist nicht mehr nur Mittel zum Zweck, sondern der eigentliche Inhalt der (Dienstleistungs)Tätigkeit. Vor allem im sekundären Dienstleistungssektor (Lehre, Beratung, Management etc.) sind ausgeprägte Fähigkeiten zur interpersonalen Wahrnehmung, eine kommunikative Sensibilität und Empathiefähigkeit von besonderer Bedeutung. Weitere Anforderungen werden an kommunikative Fähigkeiten durch das Aufkommen virtueller Kommunikationsprozesse im Verlauf der Informatisierung gestellt: In elektronisch vermittelter Kommunikation kann nicht einfach auf alltägliche Interpretationshilfen wie Gestik, Mimik oder Tonfall zurückgegriffen werden. Solche für selbstverständlich genommenen Interpretationshilfen sind zudem noch kulturell geprägt (vgl. Heilmann 2005) und können nur mit ‚Übersetzungswissen‘ in einer fremden Kultur adäquat verstanden werden. Die zunehmende Dringlichkeit der erfolgreichen Interaktion mit anderen Menschen als basale Anforderung in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts wird von den arbeitsstrukturellen Konsequenzen der Globalisierung, der Tertiarisierung sowie der Informatisierung forciert.⁷³ Eine solche sozial-kommunikative Kompetenz wird von allen Autoren, die Schlüsselkompetenzkonzepte entwickelten, als zentrale Fähigkeit verortet – aber mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen: Mertens fokussiert besonders „kooperatives Vorgehen“, das an sozialen „Spielregeln und Techniken“ orientiert ist (Mertens 1974). Dispositionen, die auf Kommunikationsprozesse besonders förderlich wirken wie „Teamgeist“, „Toleranz“ und „Fairness“ als auch Handeln nach ethischen Grundsätzen werden von Bunk in seiner Konzeption „sozialer Verhaltensweisen“ hervorgehoben (Bunk 1990). Oskar Negt sieht die Fähigkeit zur kommunikativen Verständigung als „Grundlagenkompetenz“, d.h. als Voraussetzung, um überhaupt weitere Kompetenzen zu erwerben, da diese nur über interaktive Prozesse herausgebildet werden können (Negt 1997). Auch Geißler und Orthey räumen kommunikativen Kompetenzen als „Fähigkeiten zur Steuerung sozialer Zusammenhänge“ eine hervorragende Rolle in Lebenswelten ein, die „traditionelle Grenzen zwischen Systemen, Kulturen, Denktraditionen und Mentalitäten über-

⁷³ Auch hier zeigt sich wieder die unauflösbare Verwobenheit der drei Megatrends, insofern die verschiedenen Triebfedern eine Qualifikationsanforderung, nämlich kommunikative Fähigkeiten, in eine bestimmte Richtung prägen und ihr somit besonderes Gewicht verliehen haben.

schreiten und kombinieren“ (Geißler/Orthey 2000: 107). Auch wenn einzelne Bezeichnungen variieren und unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, ist kommunikative Kompetenz eine Voraussetzung, die in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts unabdingbar ist, was auch von Wissenschaftlern unterschiedlicher fachlicher Provenienz in den 1970er und 1980er Jahren so prognostiziert wurde (vgl. Kap.1).

Viele Qualifikationsveränderungen, die durch die Informatisierung entstehen, sind eher ‚indirekter‘ Art: Um Innovationen in der IuK-Technologie auf Produktions- und Verwaltungsebene effektiv zu nutzen, müssen neben technischen Veränderungen auch arbeitsorganisatorische und -strukturelle Konsequenzen erfolgen. Das heißt, dass es einer grundsätzlichen Dezentralisierung und Dehierarchisierung in der Organisationsstruktur bedarf, um die durch IuK-Technologien verbesserten Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten optimal zu nutzen. Nur in flachen Hierarchien sind beschleunigte Entscheidungs- und Durchführungsprozesse möglich, so dass Probleme dort gelöst werden können, wo sie auftreten, da das spezifische Know-how sowie die Entscheidungsbefugnis dezentral verteilt sind. Dass die Vorteile neuer IuK-Technologien nicht in zentralisierten und hierarchischen Organisationsstrukturen zum Tragen kommen, konstatiert auch der Direktor des Soziologischen Forschungsinstituts der Universität Göttingen in seinen KONZEPTIONELLE[N] GRUNDLEGUNG FÜR DEN DEUTSCHEN BILDUNGSBERICHT: „Offensichtlich ist ein optimaler elektronischer Wissensaustausch sowohl in wie zwischen Unternehmen mit starren Statushierarchien kaum zu bewerkstelligen“ (Baethge et al. 2003: 21f.). In einer flachen Organisationsstruktur, in der Kontrolle und Verantwortung für das Arbeitsergebnis von einem bestimmten Team getragen werden, werden planerisches und systemisches Denken, die Fähigkeit zur Informationsanalyse bis hin zur selbständigen Beurteilung von Situationen und schließlich die grundsätzliche Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung jedes einzelnen Teammitglieds zu essentiellen Voraussetzungen für erfolgreiche Arbeitsprozesse. Damit einher gehen neben der o.g. Kommunikationskompetenz, eine kontinuierliche Lernbereitschaft und -fähigkeit sowie permanente Anpassungsleistungen an immer wieder neue arbeitsstrukturelle

Veränderungen. Die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Lernbereitschaft ist in einer durch Tertiarisierung und Informatisierung gekennzeichneten Arbeitswelt eng mit der Tatsache verbunden, dass „Wissen in Gestalt von Fachwissen [...] immer schneller veraltet“ (Baethge 2001b: 88). Genau dieses Phänomen wird bereits 1974 von Mertens als „Obsoleszenztempo“ identifiziert, vor dessen Hintergrund er übertragbare „Breitenelemente“ mit großem Anwendungsumfang und als „Horizontalqualifikation“ die „Informiertheit über Informationen“ konzeptualisiert. Fähigkeiten wie logisches und kontextuelles Denken, analytisches Vorgehen, auf die jedes Mitglied in einem erfolgreichen Team zurückgreifen können muss, werden von Mertens als „Basisqualifikationen“ bezeichnet, wobei er der Fähigkeit „das Lernen zu lernen“ eine hervorgehobene Stellung einräumt (vgl. Mertens 1974: 41). Aufgrund der hohen Dynamik der Wissensveränderung durch die Mega-Trends ist eine von allen Autoren postulierte Lernfähigkeit sowie vorausgehende Lernbereitschaft festzustellen. Selbst für Geißler und Orthey rangiert die Fähigkeit „immer wieder neu lernen zu können und zu wollen“ sogar auf dem ersten Platz ihrer Konzeption der „Meta-Kompetenzen“ – und dies obwohl sie eine sehr kritische Haltung zum „*lebenslänglichen* Lernen“ einnehmen (vgl. Geißler/Orthey 2000: 106; Herv. NE). Bunk konzeptualisiert ebenfalls unter der Kategorie der „formalen Qualifikationselemente“ kontinuierliches „Neu-, Um- und Weiterlernen“ als essentielle Fähigkeit in beruflichen wie auch nichtberuflichen Kontexten (vgl. Bunk 1990: 180). Darüber hinaus ist Bunk der einzige Autor, der die in flachen Hierarchien benötigte Bereitschaft und Fähigkeit zu persönlichen Entscheidungen sowie – als ethische Komponente – die dazugehörige Übernahme von Verantwortung in seinem Konzept als „personales Qualifikationselemente“ integriert (vgl. Bunk 1981: 265).

Nicht nur die Wissensinhalte unterliegen einer permanenten Veränderung, sondern auch die „innere Struktur“ des Wissens hat sich durch die Tertiarisierung und Informatisierung der Arbeitswelt verändert: Tradiertes Erfahrungswissen reicht in einer Welt, die durch stetigen Wandel gekennzeichnet ist, nicht mehr aus. Komplementär müssen analytische Wissens-elemente ergänzt werden, welche der Anforderungsverschiebung von gegenstandsbezogenen zu abstrakten Tätigkeiten Rechnung tragen. Baethge

benennt hier Abstraktionsfähigkeit, systemisches und prozesshaftes Denken sowie intellektuelle Flexibilität und individuelles Wissensmanagement als „Schlüsselqualifikationen auf sehr hohem Niveau“ (Baethge 2001b: 42). Solche kognitiven Kompetenzen werden bereits von Reetz als „hohe intellektuelle Flexibilität im Umgang mit wechselnden Situationen“ und „ausgeprägten analytischen Fähigkeiten zur Interpretation von Informationen“ konzeptualisiert, die dazu befähigen – in Kombination mit fachlichen Qualifikationen – autonom handlungsfähig zu sein und unvorhergesehene Probleme selbständig zu lösen (vgl. Reetz 1990: 19f.). Das Ziel der selbständigen Handlungsfähigkeit hat auch Gerhard Bunk vor Augen, indem er Transferfähigkeit, Abstraktionsvermögen und vorausschauendes Denken als „formale Fähigkeiten“ in seinen Schlüsselqualifikationskanon integriert (vgl. Bunk 1990: 82). Vor dem Hintergrund eines überfachlichen breiten Anwendungstransfers gliedert ebenfalls Mertens logisches Schließen, analytische Verfahrenstechniken und kontextuelles Denken in seine Kategorie der „Basisqualifikationen“ ein (vgl. Mertens 1974: 41).

Arbeitsorganisatorische Veränderungen in der Arbeitswelt wie flache Hierarchien und dezentrale Verantwortungsstrukturen als indirekte Auswirkungen der Informatisierung verlangen von Arbeitenden zunehmend selbständige Strukturierungs- und Organisationsleistungen der vorgegebenen Arbeitsaufgaben (vgl. Kap. 2.2.2). Solche ‚Meta-Arbeitsleistungen‘, die auch eigenverantwortliche Interpretationen von Situationen und entsprechende Entscheidungen – also im eigentlichen Sinn Management-Aufgaben – beinhalten, werden Arbeitenden ‚nebenbei‘ abverlangt, und zwar qualifikations- und berufsfeldübergreifend:

„Was bisher für einige privilegierte Gruppen (Experten, qualifizierte Angestellte, Management, Selbständige) beschränkt war, wird nun zur Realität für immer mehr gesellschaftliche Arbeitsfelder und Beschäftigtengruppen, verliert dabei aber drastisch den Charakter von Handlungs- und Statusvorteilen.“ (Voß 1998: 477)

Durch den Verzicht auf eine rigide Steuerung und Kontrolle der Arbeitsprozesse zugunsten zunehmender Innovativität und Flexibilität auf Seiten der Arbeitsausführenden, wird diesen Arbeitenden ein neues Set von Fähigkeiten abverlangt, das durch Kreativität, Ichstärke, Begeisterungsfähigkeit und Belastungsverarbeitung sowie ausgeprägte kommunikative Fähigkeiten

gekennzeichnet ist (vgl. Kleemann et al. 2002; Voß 1998). Qualifikationsanforderungen dieser Art, die aus neu geschaffenen Freiräumen und reduzierten strukturellen Vorgaben nahezu ‚natürlich‘ erwachsen, fordern und fördern eine stetige Selbstorganisation der Arbeitstätigkeiten. Anders ausgedrückt haben qualifizierte Arbeitende in der dritten Globalisierungsphase keine andere Möglichkeit, als solche ‚individuellen Kompetenzen‘ zu erwerben und wirksam werden zu lassen, um überhaupt in den neuen Freiräumen handlungs- bzw. arbeitsfähig zu sein. Erstmals werden derartige Kompetenzen in den 1990er Jahren von Reetz postuliert, die auf Forschungsergebnissen der Berufsbildungsforschung und Berufssoziologie beruhen: Neben sozialen Kompetenzen wird „die Fähigkeit zum autonomen Handeln, zu selbständiger Problemlösung“ in einer Arbeitswelt, die durch neue Marktstrukturen und Technologien geprägt ist, zunehmend wichtiger. Daher müsse die Berufsbildung um Elemente ergänzt werden, die „zu Flexibilität, Mobilität, Beherrschung und Gestaltung von Veränderungsprozessen befähigen“ (Reetz 1990: 20).

Mit der Möglichkeit bzw. dem Zwang (!) zur aktiven Gestaltung und Organisation der konkreten Arbeitsaufgaben stehen aufgrund weiterer arbeitsorganisatorischer Veränderungen auch die scheinbaren Konstanten Arbeitsraum und Arbeitszeit zur freien Disposition: Durch eine Diversifizierung der Arbeitszeitformen, d.h. wann, wie lange gearbeitet und ob, wie viele Pausen gemacht werden, stehen Arbeitende vor selbständigen Entscheidungen, wie die Arbeitszeit situativ zu gestalten ist. Entsprechende Regulierungsformen wie Gleitzeit, Arbeitszeitkonten oder Jahresarbeitszeitverträge bilden hierfür den rechtlichen Rahmen. Ebenso lösen Modelle wie Home-office, Mobil- und Außendienstarbeit oder Projektarbeit bei Kunden die Bindung an einen festen Arbeitsort: „Wo man arbeitet und welche Bewegungen im Raum dazu erforderlich sind, wird infolgedessen immer vielfältiger und kontingenter“ (Voß 1998: 475). Bei der weitgehend selbstverantwortlichen Gestaltung der eigenen Arbeitszeit und der Wahl des Arbeitsorts stehen Arbeitende vor Entscheidungen, die weit in den Bereich des Nicht-Arbeits- bzw. Privatlebens hineinreichen. In solchen „entgrenzten Arbeitsformen“, die einerseits von Arbeitgeberseite forciert werden, um Arbeitsleistungen flexibel – zur richtigen Zeit und am richtigen Ort – abrufen

zu können und andererseits Arbeitnehmern erstmalig die Chance bieten, individuell Familie, private Aktivitäten und Beruf flexibel miteinander zu vereinbaren, sind vielfältige Entscheidungs- und Strukturierungsprozesse nötig. So stehen Individuen vor der permanenten Aufgabe, den gesamten Lebenszusammenhang – beruflich wie privat – systematisch zu organisieren: Entscheidungen über beispielsweise eine zeitliche Verschiebung von Aufgaben ins Home-office zugunsten der Betreuung von Kindern oder Pflegebedürftigen und späterer Besprechung der Arbeitsergebnisse mit Kollegen via Telefon- oder Videokonferenz zu einem gemeinsam abgestimmten Zeitpunkt müssen rational durchdacht, geplant und entsprechend umgesetzt werden. Hier entscheidet auch die Qualität sozialer Netzwerke von Freunden und/oder Familie über das Gelingen dieses ‚Management-Prozesses‘. Bei solchen Balanceakten, die ein profiliertes Selbstmanagement und eine starke Selbstrationalisierung sowie -disziplinierung verlangen, geht es nicht mehr nur um Anforderungen, die an Individuen gestellt werden, sondern um Fähigkeiten, die in Lebens- und Arbeitsverhältnissen in der dritten Globalisierungsphase einen ‚existentiellen‘ und damit intrinsischen Charakter haben. Diese Unterscheidung wird in der einschlägigen Literatur zu überfachlichen Kompetenzen erstmalig von Reetz in Begriffen der ‚Achse‘ mit den Polen ‚Situation‘ und ‚Person‘ beschrieben (vgl. Kap. 1.2.1), wobei der Pol ‚Situation‘ die von außen an das Individuum herangetragenen Anforderungen und der Pol ‚Person‘ die originell-subjektiven Bedürfnisse des Individuums bezeichnet. In dieser Skalenverschiebung vom Pol ‚Situation‘ hin zum Pol ‚Person‘ besteht die Essenz des Schlüsselqualifikationskonzepts von Reetz. Denn nur die Schwerpunktverlagerung Richtung ‚Person‘ erlaubt nicht nur das Erfüllen wechselnder Anforderungen, sondern auch deren aktive Mitgestaltung entsprechend individueller Bedürfnisse, was in eine „höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit“ mündet (vgl. Reetz 1990: 18). Im Folgenden werden Fähigkeiten untersucht, die im Sinne Reetz‘ im „Zentrum der Persönlichkeit“ angesiedelt sind und hier als Qualifikationsbedürfnisse bezeichnet werden.

2.3.2 Qualifikationsanforderungen vs. Qualifikationsbedürfnisse

Neben den durch die strukturellen Veränderungen in der Arbeitswelt hervorgerufenen Qualifikationsanforderungen an Erwerbspersonen, erwachsen auch auf der Seite der Erwerbspersonen neue Qualifikationsbedürfnisse. Mit dem Begriff der ‚Qualifikationsbedürfnisse‘ soll der Unterschied zwischen einerseits von Arbeitgebern an Arbeitnehmern gestellte Qualifikationsanforderungen zur Erfüllung bestimmter Aufgaben und andererseits unentbehrlichen Fähigkeiten jedes Individuums, die Personen orientierungs-, handlungs- und schließlich lebensfähig machen, markiert werden. Bei Qualifikationsbedürfnissen geht es primär nicht darum, bestimmte Aufgaben – extrinsisch motiviert – erfüllen zu können, sondern um grundsätzliche Orientierungs-, Strukturierungs- und Gestaltungsleistungen, die als Vorbedingungen für eine Existenz in der Lebenswelt des 21. Jahrhunderts fungieren und intrinsischen Charakter haben.

Um überhaupt den Eintritt in den Arbeitsmarkt des 21. Jahrhunderts zu finden und die berufliche Position zu behaupten oder gar zu verbessern, ist nach Voß und Pongratz erstens ein Mentalitätswechsel bei Arbeitnehmern nötig: Aus dem passiven Anbieter von Arbeitskraft muss ein strategisch handelnder Akteur werden, der seine Arbeitskraft gezielt einsetzt, weiterentwickelt und dieses Produkt offensiv vermarktet (vgl. Kap. 2.2.3). Soll diese ‚Selbstunternehmung‘ erfolgreich verlaufen, müssen Arbeitskraftunternehmer zweitens über eine ausgeprägte Lernfähigkeit (inklusive der Identifikation von Lernzielen und Verbesserungspotenzialen) und Fähigkeiten zur strategischen Präsentation (z.B. Selbstvermarktung, Imagepflege und Selbstinszenierung) verfügen. Damit einher gehen drittens auch „Fähigkeiten zur aktiven beruflichen und privaten Konstruktion und Pflege von Netzwerken sowie des persönlichen Beziehungshintergrunds als alltagspraktische, soziale und emotionale Ressource für den Beruf“ (Voß 1998: 483). Die letztgenannte Fähigkeit des sozialen Netzwerks⁷⁴ bzw. Networkings, die in Organisationen mehr Gewicht als die eigentliche, fachliche Arbeitsleistung

⁷⁴ ‚Soziale Netzwerke‘ sind hier keinesfalls auf elektronische, virtuelle Netzwerke beschränkt, wie dieser Begriff in der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts häufig verwendet wird.

haben kann (Reiners 2008), wird von den Autoren im ersten Teil dieser Untersuchung bis auf Landwehr nicht erkannt. Landwehr betrachtet die „Bereitschaft, von den unterschiedlichen Kompetenzen verschiedener Personen zu profitieren“ sowie die „Fähigkeit, das in einer Gruppe vorhandene Wissen- und Denkpotehtial zu nutzen“ als grundlegend, um unter Einsatz von „produktiven Kooperationstechniken“ in neuen Situationen transformative Leistungen zu erbringen (vgl. Landwehr 1996: 96f.). Ebenfalls wurden Strategien zur Selbstpräsentation und Techniken der Imagepflege von den Autoren der 1970er bis 1990er Jahre nicht im Rahmen sozial-kommunikativer Kompetenzen konzeptualisiert. Bei den im ersten Kapitel diskutierten Autoren stehen eher kooperative Strategien und Techniken zur Erreichung gemeinsamer Ziele im Vordergrund (u.a. Mertens 1974, Bunk 1981, Landwehr 1995) als egozentrische Zielplanungen des Arbeitskraft-unternehmers in einer entgrenzten Arbeitswelt.

In Arbeitsstrukturen abseits des Normalarbeitsverhältnisses, die durch eine zunehmende Diskontinuität und Labilität der Beschäftigung gekennzeichnet sind, gehören für Berufstätige vielgestaltige Wechsel der Arbeitsaufgaben, des Arbeitsplatzes bis hin zum Wechsel des Berufs zur neuen Normalität im 21. Jahrhundert (vgl. Kap. 2.2). Gelingen diese Wechsel nicht oder nur mit merklichen Friktionen, besteht die Gefahr, durch arbeitsweltliche Ausschlussdynamiken in finanziell und sozial prekäre Verhältnisse abzurutschen (vgl. Vogel 2008). Wolf und Kastner belegen in ihrer Studie, dass Arbeitende mit häufigen – und erfolgreich bewältigten – beruflichen Krisen, Brüchen und Lücken in der Erwerbsbiographie „spezifische Kompetenzfacetten“ ausgebildet haben, die als „Transitionskompetenzen“ wirksam werden (vgl. Wolf/Kastner 2006). Neben sozialen Kompetenzen wie „Beziehungsmanagement“ im Sinn von Networking, den vielfach beschriebenen „Selbstlernkompetenzen“ sowie „unternehmerischer Handlungskompetenz“, die auch für den Voß'schen „Arbeitskraftunternehmer“ kennzeichnend sind, werden vor allem zwei weitere Bereiche identifiziert: Zum einen fördert die Studie kognitiv-reflexive Fähigkeiten zu Tage, die sich in der „Bereitschaft zur Selbstbeobachtung und kritischen Reflexion der eigenen Verhaltens- und Erlebnisweisen“ in Umbruchsituationen niederschlagen (1). Zum anderen

waren für erfolgreiche Übergänge „transitionsrelevante Eigenschaften“ wie Ungewissheitstoleranz, Neugierde, Anpassungsbereitschaft und Frustrationsbewältigungspotenzial nötig, die von Wolf und Kastner als „persönlichkeitsbezogene Kompetenzen“ bezeichnet werden (2).

Zu 1.) Die erstgenannte kognitive Ebene der bewussten Selbstreflexion wird in der einschlägigen Literatur ausschließlich von Norbert Landwehr (Kap. 1.4) und Karlheinz Geißler (Kap. 1.6) in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Für Landwehr hat der Erwerb von Schlüsselqualifikationen eine „reflexionssteuernde Funktion“, die unbewusste Kognitionen explizit zum Gegenstand des Nachdenkens machen. So können Schlüsselqualifikationen nur erworben werden, wenn Personen durch Selbstbeobachtung („Monitoring“) ihr Handeln in bestimmter Weise dokumentieren, durch Fremdbeobachtung („Modeling“) vergleichen und einordnen und diese Erkenntnisse im Erfahrungsaustausch („Conferencing“) mit anderen reflektieren. In einer abschließenden Rückschau („Reflexion“) machen sich Lernende den gesamten Lernprozess noch einmal bewusst, um so die Lernfortschritte nachvollziehen zu können (vgl. Landwehr 1996). Für die Kompetenzkonzeption von Geißler ist der Ausgangspunkt eine Arbeitswelt, in der Berufswechsel und berufliche Umbrüche – also Transitionen im Sinne von Wolf und Kastner – nicht die Ausnahme, sondern die Norm darstellen. Explizit postulieren Geißler und Orthey eine „Übergangskompetenz“, um Passagen in einer Lebens- und Arbeitswelt permanenter Veränderungen selbstbestimmt zu gestalten (vgl. 1.6.4). Dabei beschränken sich Geißler und Orthey keinesfalls nur auf berufliche Transitionen, sondern fokussieren auch gerade „soziale und interkulturelle Übergänge [...], die traditionelle Grenzen zwischen Systemen, Kulturen, Denktraditionen und Mentalitäten überschreiten und kombinieren“ (Geißler/Orthey 2000: 106f.). Solche Übergänge betreffen weit mehr als den Wechsel des Arbeitsplatzes oder der beruflichen Tätigkeit: Geißlers Konzeption der „prozeßstrukturbezogenen Kompetenzen“ zielt auf die Entwicklung der eigenen Identität, der Gesamtpersönlichkeit, d.h. die Gestaltung der persönlichen Biographie und damit eingeschlossen auch die berufliche Karriere ab. Grundlegend ist auch hier die Fähigkeit zur kritischen Selbstbeobachtung und Reflexion, um dann „einen Lebensplan zu

entwerfen, zu realisieren und den «Wechselfällen des Lebens» immer wieder neu anzupassen“ (Geißler/Orthey 1998a: 53).

Zu 2.) „Transitionsrelevante Eigenschaften“ als „persönlichkeitsbezogene Kompetenzen“ (Wolf/Kastner 2006), die für berufsbiographische Übergänge aller Art konstitutiv sind, werden von Landwehr in einen größeren Zusammenhang gestellt (vgl. Landwehr 1996): Landwehr sieht den permanenten und beschleunigten Wandel als epochales Merkmal zur Jahrtausendwende, der sich als Paradigmenwechsel von der mimetischen zur transformativen Lehr-Lernkultur auf das gesamte Erziehungs- und Bildungssystem auswirkt. Dieser kulturelle und gesellschaftliche Wandel mache Fähigkeiten, die auf mimetischem Lernen, d.h. detailgetreuem Memorieren und Reproduzieren von tradierten Inhalten beruhen, zunehmend obsolet. Stattdessen sind „transformative Kompetenzen“, die sich auf neue, unbekannte Situationen übertragen lassen und fortlaufend aktualisiert werden können, die epochale Herausforderung für das Bildungswesen im 21. Jahrhunderts. Hierzu zählen vor allem Kreativität als Bereitschaft zur Einnahme ungewohnter Perspektiven mit der konsequenten Verfolgung ausgefallener Lösungswege sowie einer generellen Offenheit und Flexibilität, insofern in neuen Situationen bewusst auf Nutzung tradierter Deutungsschemata verzichtet wird. Damit ist eine Einstellung der Zuversicht in die Lösbarkeit von Problemen und die Bereitschaft, das problemlösungsrelevante Wissen sich selbst anzueignen, eng verbunden (vgl. Landwehr 1996: 96f.). Diese „transformativen Kompetenzen“ decken sich mit den von Wolf und Kastner empirisch erhobenen „Transitionskompetenzen“ (v.a. Ungewissheitstoleranz, Neugierde, Anpassungsbereitschaft und Frustrationsbewältigungspotenzial) zur erfolgreichen Bewältigung von Übergängen in nicht-linearen Erwerbsbiographien. Allerdings mit dem bedeutenden Unterschied, dass Landwehr seine Konzeption nicht nur auf berufliche Kontexte, sondern auf die gesamte Lebenssituation von Menschen in den Industriegesellschaften des 21. Jahrhunderts bezieht (vgl. Landwehr 1996: 90f.).

Voß und Pongratz sehen dies ähnlich, auch ihnen geht es um „persönlichkeitsbezogene Kompetenzen“, die das ganze Individuum betreffen, nämlich „die Fähigkeiten, die alltägliche Lebensorganisation, sich selbst als Person,

die eigene Biographie, die soziale Umgebung usw. aktiv und effizienzorientiert zu steuern“ (Voß/Pongratz 1998: 154). Die Kompetenzen des erfolgreichen „Arbeitskraftunternehmers“ der individuellen Orientierungs- und Entscheidungsfindung, Selbstorganisation und aktiven Strukturierung des sozialen Umfelds passen zu einer Gesellschaft, die Mertens bereits 1974 mit Eigenschaften der „Multi-Optionalität der Selbstverwirklichung“, einer hohen „Dynamik“, „Kreativität“ und zugleich „Rationalität“ prognostiziert. Vor diesem Hintergrund richten sich seine Thesen primär auf die „Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit“ und zwar noch vor der „Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz“ und der „Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten“ (Mertens 1974: 37). An Mertens anschließend konzipiert Bunk (vgl. Kap. 1.3) zu Beginn der 1980er Jahre in seinem Umriß einer „antizipativen Berufsbildung“ im Kontext prognostizierter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse grundlegende „Lebensqualifikationen“. Die Wandlungsprozesse betreffen nicht nur Veränderungen in Produktionsprozessen und Zunahme tertiärer Leistungen, sondern auch Umbrüche in den „Formen und Strukturen menschlichen Zusammenlebens, u.a. in Familie, politischem Gemeinwesen, Kultur, Bildung, Arbeit, Lebenssicherung und sozialer Schichtung“ (vgl. Bunk 1981: 262). Die hierfür benötigten „Lebensqualifikationen“ bestehen neben basalen berufsbefähigenden und berufsübergreifenden Qualifikationen vor allem aus nicht-beruflichen Qualifikationen, die „Kenntnisse, Fertigkeiten, Einsichten und Haltungen politischer, kultureller, ethischer, familialer und lebenssichernder Art“ beinhalten (vgl. ebd.). Hier wird unmissverständlich deutlich, dass auch Bunk seine Kompetenzkonzeption nicht aus einer Anforderungsperspektive denkt, sondern aus der Perspektive des individuellen Bedürfnisses nach Schlüsselqualifikationen, die Individuen Handlungs- und schließlich Lebensfähigkeit in einer Epoche verschaffen, die durch vielgestaltige und kontinuierliche Wandlungsprozesse geprägt ist.

2.3.3 Zu einer Systematisierung: Schlüsselkompetenzen sind ‚bunt‘

Dieses Kapitel hat zum Ziel, die in den bisherigen Kapiteln entdeckten Kompetenzanforderungen und -bedürfnisse zu systematisieren. Im Fokus der Untersuchung stehen diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten, die durch die Konsequenzen der Megatrends benötigt werden und damit eine besondere Relevanz für das Leben und Arbeiten im 21. Jahrhundert haben (Kap. 2.3.1 und 2.3.2) und zugleich von den Autoren der 1970er bis 1990er Jahren übereinstimmend genannt worden sind. Die Bezeichnungen der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände weichen bei verschiedenen Autoren z.T. erheblich voneinander ab, können aber durch gemeinsame Merkmale zu übergreifenden Kompetenzklassen bzw. -kategorien⁷⁵ zusammengefasst werden. Linguistisch ausgedrückt werden im Folgenden unterschiedliche Hyponyme entsprechenden Hyperonymen zugeordnet. Damit soll auch eine Flut von Kompetenzen begrenzt werden, die dem Leser in einschlägigen Veröffentlichungen entgegenschlägt. Bei einer Untersuchung von Didi et al., die eine Bestandsaufnahme des Themas aus psychologischer Sicht darstellt, wurden bereits 654 (!) verschiedene Schlüsselqualifikationen identifiziert (vgl. Didi et al. 1993: 7).

Der hohe Stellenwert kommunikativer Handlungen, der – wie im vorhergehenden Kapitel herausgearbeitet – von ausnahmslos allen Autoren der 1970er bis 1990er Jahre benannt ist, wird durch die Konsequenzen der Megatrends noch einmal forciert: Neue arbeitsorganisatorische Abläufe wie sie in Organisationen mit flachen Hierarchien, einem hohen Anteil von Teamarbeit und geteilter Verantwortung für Arbeitsleistungen ihren Niederschlag finden, machen unmittelbar gelingende direkte wie medial vermittelte Interaktionsprozesse für erfolgreiche Arbeitsergebnisse unabdingbar. Neben der angemessenen reflektierten Nutzung neuer elektronischer Kommunikationskanäle (z.B. Facebook, Twitter, WhatsApp, Google+ etc.) durch eine fortlaufende Informatisierung werden auch kommunikative Routinen verändert bzw. neue Routinen geformt. Exemplarisch seien hier die

⁷⁵ Die Begriffe Kompetenzklasse und Kompetenzkategorie werden im Folgenden synonym gebraucht.

Tendenz zur vereinfachten Orthographie, der verstärkten Nutzung von Akronymen und ‚Emoticons‘ genannt, die auch in direkte, d.h. nicht elektronisch vermittelte kommunikative Prozesse hineinwirken können (vgl. Siever 2005; Greiffenstern 2010, Crystal 2011). Die Globalisierung als weiterer Megatrend macht die kulturelle Determination der eigenen sozial-kommunikativen Regeln deutlich bewusst: Als selbstverständlich erachtete Rituale des alltäglichen Lebens werden in verschiedenen Kulturen unterschiedlich hervorgebracht und interpretiert. Diese Differenz und das darin enthaltene Konfliktpotenzial werden erst in interkulturellen Kommunikationsprozessen wahrgenommen. Für eine erfolgreiche Interaktion, die möglicherweise geschäftlich-vertragliche Einigungen zum Ziel hat, müssen kulturell determinierte Verhaltensregeln – wie zum Beispiel Blickkontakt, Distanzverhalten und sprachlich-konnotative Besonderheiten – berücksichtigt werden. So kann beispielsweise in einer Verhandlung zwischen Deutschen und Chinesen ein ‚Ja‘ von chinesischer Seite nicht ohne weiteres als Zustimmung interpretiert werden: In der chinesischen Kultur, die auf einem sehr indirekten, harmoniezentrierten und integrativen Kommunikationsstil beruht, hat ein ‚Ja‘ lediglich die Bedeutung von ‚Ich höre Ihnen zu‘. Ein direktes ‚Nein‘, was möglicherweise von deutschen Aktanten in einer Situation eindeutig divergenter Sichtweisen erwartet würde, wird in China niemals direkt ausgedrückt, um nicht die soziale Harmonie zu gefährden, was schlimmstenfalls den Gesichtsverlust des Verhandlungspartners bedeuten kann (vgl. Weidemann 2004). Nicht nur auf höchster organisationeller Ebene, sondern gerade funktionsebenenübergreifend von der Produktion über das Projektmanagement bis hin zu Leitungsfunktionen gewinnen Bewusstsein und Offenheit für andere Kulturen sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation zunehmend an Bedeutung (vgl. Heilmann 2005). Schließlich verstärkt auch der Trend der Tertiarisierung das Erfordernis kommunikativer Fähigkeiten. Zum einen wachsen der tertiäre Sektor und die Beschäftigungsmöglichkeiten innerhalb von Dienstleistungsberufen unterschiedlichster Art unaufhörlich an, zum anderen werden der schrumpfende Primär- und Sekundärsektor tertiär durchdrungen, d.h. beratende, kunden- und serviceorientierte Leistungen gewinnen an Bedeutung. Hier ist Kommunikation nicht länger Mittel zum

Zweck, sondern der eigentliche Inhalt der Dienstleitung, deren Qualität und Kundenbezug über neue Verkaufsmöglichkeiten weiterer ‚Dienstleistungsprodukte‘ entscheidet. Verschiedene Facetten mit unterschiedlichen Zielen und Zwecken dieser sozial-kommunikativen Kompetenz sind dann beispielsweise Kenntnisse „sozialer Spielregeln und Techniken“ (Mertens), die „Fähigkeit zur Kooperation“ und „Netzwerknutzung“ (Landwehr), Methoden der „Konfliktbewältigung“ (Reetz) sowie „Teamfähigkeit“, „Toleranz“ und „Fairness“ (Bunk). Auch wenn die Autoren verschiedene Begrifflichkeiten verwenden und unterschiedliche Schwerpunkte⁷⁶ setzen, lässt sich feststellen, dass die Fähigkeit mit anderen Personen erfolgreich zu interagieren und kooperieren – und zwar kulturkreis- und kommunikationsmedienübergreifend – einen essentiellen Charakter in der Lebens- und Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts aufweist. Diese Fähigkeiten werden hier zusammenfassend mit dem Begriff *Sozialkompetenz* bezeichnet.

Im Gegensatz zur Sozialkompetenz, die sich auf die Beziehung zwischen mehreren Personen gründet, werden durch die Konsequenzen der Megatrends auch Fähigkeiten benötigt, die primär die eigene Person betreffen und auf zwei Ebenen beschrieben werden können.

So werden auf einer ersten perzeptiv-reflexiven Ebene Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und Bewertung der eigenen Handlungen sowie eine prinzipielle Offenheit zur (Weiter)Entwicklung dringend benötigt. Gerade in diskontinuierlichen Beschäftigungsverhältnissen werden zunehmend die Bereitschaft zur (kritischen) Selbstbeobachtung, Ungewissheits- und Frustrationstoleranz sowie emotionale Selbststeuerung erforderlich (vgl. Kap. 2.2.4) – Fähigkeiten, die individuell in einer Person verankert sind (oder auch nicht). Wenn berufliche Übergänge nicht mit gewünschtem Ergebnis erfolgen oder gar zu (Langzeit)Arbeitslosigkeit führen, wird eine stark personenbezogene Fähigkeit benötigt, die Negt mit „Identitätskompetenz“ bezeichnet: Diese Fähigkeit beschreibt das sinnhafte Verarbeiten von persönlichen Krisen bis hin zum Umgang mit gebrochener Identität (Negt 1997). Auch in den zentralen Prinzipien des „Arbeits-

⁷⁶ Indem beispielsweise eher kooperative (Bunk 1990), kompetitive (Voß 1998) oder interkulturelle (Geißler 2000) Ziele in der sozialen Interaktion in den Vordergrund gestellt werden.

kraftunternehmers“, nämlich „Selbstorganisation“ und „Eigenverantwortung“ wird die Beziehung auf die eigene Person sehr deutlich (vgl. Voß/Pongratz 1998): Diese Prinzipien fordern eine erweiterte Selbstkontrolle, die Vermarktung der eigenen Arbeitskraft durch ein entsprechendes Selbstmarketing sowie eine Verbetrieblichung der *persönlichen* Lebensführung.

Auf einer zweiten operativen Ebene werden zur praktischen Umsetzung von Absichten und Vorhaben volitionale Fähigkeiten benötigt, die ebenfalls individuell verankert sind. Hier sind „persönlichkeitsbezogene Kompetenzen“ wie Handlungsorientierung, Selbstmotivation, Eigeninitiative und Anpassungsbereitschaft zu nennen (vgl. Wolf/Kastner 2006). Analog zu dieser Differenzierung unterteilt Kauffeld Selbstkompetenz in Anlehnung an Erpenbeck und von Rosenstiel in erstens „personale“ und zweitens „aktivitäts- bzw. umsetzungsorientierte Aspekte“ (Kauffeld 2006: 26). Diese beiden Aspekte der personalen Kompetenzklasse sind deutlich in den Konzeptionen der Autoren in Kap. 1 zu identifizieren:

Zu 1.) Für Reetz stellen „persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten“ als Haltungen, Einstellungen und Wertorientierungen die Handlungsdimension „Selbstkompetenz“ dar (Reetz 1990: 22). Bei Landwehr sind „Offenheit und Flexibilität“ sowie der bewusste Verzicht auf tradierte Deutungsschemata eine mental-kognitive Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung neuartiger Situationen (Landwehr 1995: 96f.). Für das erfolgreiche Bestehen komplexer Situationen konzipiert Geißler „Pluralitätskompetenzen“, die eine „reflexive Distanzierung“ ermöglichen und zugleich empathische Elemente⁷⁷ beinhalten (vgl. Geißler/Orthey 2000: 106). Ebenfalls auf individuell-kognitiver Ebene verortet ist die Konzeption der „prozeßstrukturbezogenen Kompetenz“ zu verstehen, die sich „auf den Aufbau von Identität und die zukunftsgerichtete Gestaltung der eigenen Biographie und Karriere“ bezieht (vgl. Geißler/Orthey 2000: 107). Grundlegend ist hier die Fähigkeit zur

⁷⁷ Durch Geißlers Integration der „Multiperspektivität“, also der Fähigkeit, Phänomene aus unterschiedlichen Blickrichtungen zu betrachten und sich in andere Personen hineinversetzen zu können, wird deutlich, dass Selbstkompetenz nicht unabhängig von Sozialkompetenz wirksam werden kann. Nochmals wird die Verschmelzung von Kompetenzkategorien durch die Aussage unterstrichen, dass „Pluralitätskompetenzen“ nur in kommunikativen Situationen, also sozialen Kontexten erworben und entwickelt werden können (vgl. Geißler/Orthey 2000: 107).

Selbsteinschätzung der individuellen beruflichen und lebensweltlichen Situation mit gleichzeitiger Fokussierung von Veränderungen in der Umwelt. Zu 2.) Um Absichten, Pläne und Leistungsvorsätze umzusetzen, die auf „persönlich-charakterlichen Grundfähigkeiten“ beruhen, bedarf es nach Reetz Kompetenzen wie Ausdauer, Initiative sowie Lern- und Leistungsbereitschaft. Erst diese aktivitätsorientierten Facetten von Selbstkompetenz ermöglichen nicht nur die Erfüllung von Aufgaben, sondern vor allem auch die aktive Mitgestaltung derselben (Reetz 1990: 17). Aus ähnlicher Perspektive betrachtet auch Landwehr Schlüsselqualifikationen als „personenbezogene Voraussetzung“ zur Erbringung transformativer Leistungen (vgl. Landwehr 1995: 96f.): Kreativität meint in diesem Sinn die Bereitschaft, ungewohnte Perspektiven einzunehmen, diese dann konsequent zu verfolgen und eine anschließende kritische Überprüfung des Umsetzungsergebnisses vorzunehmen. Problemlösefähigkeit versteht Landwehr ebenfalls umsetzungsbezogen als „aktive und lösungsorientierte Einstellung“ gegenüber Problemen, mit der Bereitschaft „vorhandenes Wissen zu erweitern“, also einer prinzipiellen Lernbereitschaft. Gerhard Bunk subsumiert in seiner Konzeptualisierung formale Fähigkeiten als „das Selbständige“ (vgl. Bunk 1990: 182f.): Hier steht anwendungsbezogenes Denken und Handeln, was sich in vorausschauendem Denken, antizipativem Handeln und Abstraktionsvermögen niederschlägt, im Vordergrund dieser Kompetenzkategorie. Auch „Transferfähigkeit“ wird von Bunk in seiner Kategorie „das Selbständige“ verortet, die sich gerade auf die praktische Übertragung von Kenntnissen und Erfahrungen von einem Gebiet auf ein anderes bezieht.

Vor dem Hintergrund der Auswirkungen der Megatrends beschreiben Baethge et al. diese individuell-kognitive Fähigkeit als „individuelle Regulationsfähigkeit“ und definieren die „komplexeste personenbezogene Zielkategorie des Bildungssystems“ als

„[...] das Vermögen des Individuums, sein Verhalten und Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biographie und das Leben in der Gemeinschaft selbständig zu gestalten. Ihre spezifische Ausprägung und ihre aktuelle Bedeutung erhält die Kategorie der Selbstregulation durch Prozesse gesellschaftlichen Wandels mit zeitlich kürzeren (Anpassungs)Geschwindigkeiten und zunehmender Radikalität. Im Vorgriff kann man sagen, dass Regulationsfähigkeit als Kompetenz der Selbstbehauptung des Individuums unter den Bedingungen von zunehmender Komplexität und steigender Labilität und Unsicherheit der Lebens- und

Arbeitszusammenhänge ständig an Bedeutung gewinnt.“ (Baethge et al. 2003: 15)

Fähigkeiten also, die in einem Individuum begründet sind und als ‚internes Navigations- und Antriebssystem‘ fungieren, werden in neueren Veröffentlichungen treffend als „Individualkompetenz“ und „Ich-Kompetenz“ (Erpenbeck/Heyse 2007) bzw. „Personalkompetenz“ (Kauffeld 2006) gefasst. Trotzdem wird in der vorliegenden Arbeit diese Kompetenzkategorie – in Übereinstimmung mit den prägenden Autoren zu diesem Konzept – als *Selbstkompetenz* bezeichnet, da gerade das Lexem ‚Selbst‘ die reflexive Komponente, die bewusste Beobachtung der eigenen Person und die selbstständige Initiative und Motivation zum Handlungsvollzug betont.

Eine weitere Kompetenzkategorie betrifft Fähigkeiten mit einer methodisch-instrumentellen Ausprägung, die es ermöglichen, verschiedenartige Tätigkeiten auszuführen. Vorgelagert und inhärent ist dieser Kompetenzklasse eine kognitive Ebene, die Individuen dazu befähigt, Probleme zu erfassen, Strategien zur Lösung zu erarbeiten und geeignete konkrete Umsetzungsmethoden zu operationalisieren. Mit dem Fortschreiten der Tertiarisierung wird gerade dieser kognitiven Ebene eine gewichtige Bedeutung zugeschrieben: Durch den anhaltenden Wandel von gegenstandsbezogenen zu abstrakten und symbolvermittelten Tätigkeiten werden analytische Fähigkeiten, systemisches und prozesshaftes Denken sowie intellektuelle Flexibilität für Dienstleistungstätigkeiten, vor allem sekundäre, dringend benötigt (vgl. Kap. 2.1.2). Auch durch indirekte Konsequenzen der Informatisierung wie das Arbeiten in flachen Hierarchien mit geteilter Verantwortungsstruktur werden die Fähigkeit des Verstehens komplexer Sachverhalte sowie „planerische, theoretische und systemische Denkleistungen“ (Anger 2008: 108) zunehmend wichtiger. Solche Fähigkeiten werden bereits von Mertens als „Basisqualifikationen“ wie „logisches, strukturiertes und kontextuelles Denken“ und „analytisches Vorgehen“ konzeptualisiert. Dieser kognitive ‚Werkzeugkoffer‘ ermöglicht einen „vertikalen Anwendungstransfer auf spezifische Anforderungen in Beruf und Gesellschaft“ (Mertens 1974: 41). Eine flexible Arbeitsorganisation in wechselnden Teams, verbunden mit der Übernahme verschiedenartiger Tätigkeiten, führen dazu, dass die „Kompetenz zur Daten- und Informations-

analyse und Problemlösefähigkeit“ signifikant an Bedeutung gewinnt (vgl. Anger 2008: 108f.). Hier hat Mertens mit seiner Konzeption der „Horizontalqualifikationen“ einen Meilenstein gesetzt (vgl. Mertens 1974: 41): Diese Kompetenzkategorie, „die mehr als alle anderen die Bezeichnung «Schlüssel» verdient“, fasst Mertens als „Informiertheit über Informationen“ zusammen. Dabei geht es um praktische Fähigkeiten der Gewinnung, des Verstehens und der Verarbeitung von Informationen sowie das „Wesen von Informationen“, welches auf einer „allgemeinen Lehre der Zeichen“ beruhe, was im Sinn von Charles Peirce als ‚semiotische Kompetenz‘ präzisiert werden kann (vgl. Peirce 1968). Das Verschwinden traditioneller Strukturvorgaben in Arbeitsprozessen, also was, wann, wo und wie bearbeitet wird, verlangt Arbeitenden in einer globalisierten, informatisierten Arbeitswelt mit starker Dienstleistungsorientierung selbständige Strukturierungs- und Organisationsleistungen ab. Hierzu zählen Strategien und Techniken der Priorisierung von Aufgaben, ein situationsadäquates Zeitmanagement wie auch Methoden des Ausbalancierens von privater und beruflicher Lebenssphäre (vgl. Kap. 2.2.2). Solche Fähigkeiten, die bei konkreten Zielplanungen, Entscheidungsprozessen oder Problemlösungen zum Tragen kommen, werden bereits von Reetz als „leistungs-tätigkeits-aufgaben-gerichtete Fähigkeiten“ im Bereich der „Sachkompetenz“ verortet (Reetz 1991: 34).

In beruflichen Übergangs- und Veränderungsprozessen, einer Normalität der Arbeitswelt im 21. Jahrhundert, werden bestimmte methodische Kenntnisse und Fähigkeiten des Verkaufs und Marketings sowie „Akquise-techniken“ im Rahmen „unternehmerischer Handlungsfähigkeit“ der eigenen Arbeitskraft benötigt, um das Produkt des Arbeitskraftunternehmers gewinnbringend ‚an den Mann zu bringen‘ (vgl. Voß/Pongratz 1998: 142f). Wolf und Kastner fördern in einer empirischen Untersuchung zu diskontinuierlichen Berufsbiographien, „Organisationskompetenzen“ zu Tage, die in der „Bereitschaft zu innovativem Denken“, der „Fähigkeit zur Voraussicht“ und in der „Fähigkeit zur Feinplanung“ von Prozessen Niederschlag finden (vgl. Wolf/Kastner 2006: 130). Durch den Zwang zur eigenverantwortlichen Organisation des Arbeitsalltags in Projektzusammenhängen ist die Fähigkeit zum ‚Multitasking‘ in einer elektronisch vernetzten Arbeitswelt unabdingbar,

nämlich der „souveräne Umgang mit parallelen Aufgaben durch eine entsprechende Arbeitsorganisation und die Kontaktgestaltung über mediale Kooperationskanäle“⁷⁸ (vgl. ebd). Solche Fähigkeiten werden von Bunk bereits in den 1980er Jahren als „Qualifikationen mit großer Breitenwirkung“, „hoher Zukunftserwartung“ und „erheblicher Dauerhaftigkeit“ beschrieben. Zu seiner Kategorie der „materialen Kenntnisse und Fertigkeiten“ zählt Bunk die Fähigkeit zur Darstellung von Sachverhalten in Wort und Schrift ebenso wie Fremdsprachenkenntnisse, Kulturtechniken sowie den reflektierten Umgang mit neuen Technologien (vgl. Bunk 1981).

Der starke gesellschaftliche Informatisierungsschub nach der Jahrtausendwende, die Massenverbreitung des Internets zwingt die Nutzer des Internets zur Aneignung und Pflege „kompetenter Nutzungsfähigkeiten“, um nicht auf die benachteiligte Seite der „digitalen Spaltung“ zu geraten. Bei diesen Fähigkeiten geht es nur peripher um technische, vielmehr um kognitive, analytische und auch soziale Fähigkeiten, die erst die Einschätzung von Chancen und Risiken des Internetnutzungsverhaltens ermöglichen und elektronische interaktive Lernprozesse initiieren können (vgl. Welsch 2006). Aus dieser Perspektive argumentiert auch Negt, der mit „technischer Kompetenz“ weniger auf technische Fähigkeiten im Umgang mit neuen Technologien abzielt, sondern mehr das Bewusstsein für und Bewertung von gesellschaftliche/n Konsequenzen technischer Entwicklungen fokussiert (vgl. Negt 1997). Auch im Sinne Bunks stellt die reflektierte Nutzung des Internets eine neue Kulturtechnik dar, die in praktischen Handlungssituationen – meist en passant – erworben und gepflegt werden muss (vgl. Bunk 1989).

Ist Sozialkompetenz durch zwischenmenschliche Handlungen und Selbstkompetenz durch den Bezug auf die eigene Person typisiert, so geht es bei dieser Kompetenzkategorie in erster Linie um Kenntnisse und Beherrschung von Strategien, Techniken und Vorgehensweisen der Strukturierung und Durchführung von Handlungen, die – in Übereinstimmung mit der Mehrheit der einschlägigen Autoren – hier als *Methodenkompetenz* bezeichnet wird.

⁷⁸ Zugleich werden hier auch Fähigkeiten benötigt, die dem Kompetenzbereich der Selbstkompetenz (z.B. Stressbewältigung in ungewissen Situationen) und Sozialkompetenz (z.B. Kooperationsfähigkeit in Netzwerken) zuzurechnen sind (vgl. Wolf/Kastner 2006). Abermals wird deutlich, dass Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz bei der Bewältigung von Aufgaben nicht isoliert wirksam werden, sondern vielfältig miteinander ‚verzahnt‘ sind.

Im Verlauf dieses Kapitels sollte deutlich geworden sein, dass die im 21. Jahrhundert benötigten Kompetenzen bezogen auf ihren charakterisierenden Schwerpunkt jeweils einer der drei Kompetenzklassen (Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) zugeordnet werden können. Zugleich aber sind Überschneidungen zu einer anderen und manchmal sogar beiden anderen Kategorien sichtbar. Am Beispiel einer Kompetenz, die in der Beschreibung aller Kompetenzklassen vorkommt und sowohl als Basis- als auch Metakompetenz fungiert, soll die These der ‚Mischkompetenz‘ verdeutlicht werden:

Eine Kompetenz, die von allen Megatrends forciert und auch von nahezu allen Autoren benannt wird, ist die „Lernfähigkeit“ als „wichtigste Basisqualifikation“ (Mertens 1974), die von Bunk als „ganzheitliches Lernen“ konzeptualisiert wird (Bunk 1990) und bei Landwehr als „Lernkompetenz“ eine Voraussetzung für „transformative Leistungen“ darstellt (Landwehr 1995). Geißler sieht nicht nur die Fähigkeit, sondern vor allem die vorgelagerte *Bereitschaft* zum Lernen als wichtigste „Metaqualifikation“ (Geißler/Orthey 2000). Das Konzept der Lernkompetenz bezieht sich zum einen auf (berufs)fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten, die durch fortschreitende Tertiarisierung (Kap. 2.1.2) und Innovationen innerhalb der Informatisierung (Kap. 2.1.3) kontinuierlich aktualisiert werden müssen, also auf das Veralten von Kenntnissen und Fähigkeiten, das Mertens mit „Obsoleszenztempo“ beschreibt (Mertens 1974). Zum anderen und von der Mehrheit der Autoren noch stärker gewichtet, sind die Pflege und „Weiterentwicklung von Sozial- und Kommunikationsqualifikationen, Selbstmanagement, Medienkompetenz, Kreativität und Begeisterungsfähigkeit“⁷⁹ (Voß 1998: 475), die die Handlungsfähigkeit in beruflichen wie nicht-beruflichen Kontexten maßgeblich determinieren. Voß betrachtet diese „Fähigkeiten zur kontinuierlichen Entwicklung der [...] überfachlichen Kompetenzen“ als „basale Lebens- und Persönlichkeitskompetenzen“ für das 21. Jahrhundert.

⁷⁹ Voß äußert sich hier in einem Satz zu „Sozial- und Kommunikationsqualifikationen“ und „Medienkompetenz“ (vgl. Voß 1998: 475; Herv. NE)! Dies exemplifiziert abermals die nahezu durchgehend arbiträre Verwendung von „Qualifikation“ und „Kompetenz“ (vgl. Kap. 2.3.4).

Wie eng die verschiedenen Kompetenzkategorien miteinander verbunden sind, zeigt sich darin, dass verschiedene Ausprägungen und Merkmale von Lernkompetenz allen drei Kompetenzkategorien gleichermaßen zugeordnet sind: So stellt Negt fest, dass Lernprozesse „nie in der isolierten, abstrakten Beziehung zwischen einem Lernsubjekt und der Gegenstandswelt“ erfolgen, sondern immer in sozialen Situationen, in „Prozesse[n] kommunikativer Verständigung“ (Negt 1997: 220). Das bedeutet, dass ein gewisser Grad an Sozialkompetenz Voraussetzung dafür ist, Lernprozesse erfolgreich abzuschließen. Daneben wird zur Kompetenzerweiterung eine individuelle Offenheit und Bereitschaft benötigt, „Verzicht auf einseitig rigide Deutungen von neuen Situationen im Licht des bereits vertrauten Wissens“ zu üben, sich auf neue Denkmuster einzulassen – eingebunden in eine Haltung der Zuversicht, die neue Situation lernend zu bewältigen (vgl. Landwehr 1997: 69). Solche Fähigkeiten, sich kognitiv und emotional auf den Lernprozess einzulassen, sind eng mit der Persönlichkeit verknüpft und werden hier zur Kategorie Selbstkompetenz gezählt. Drittens werden für erfolgreiches Lernen Methoden und Techniken benötigt, wie Wissens Elemente gewonnen, interpretiert und verarbeitet werden können. Neben diesen „Horizontalqualifikationen“ nennt Mertens weitere kognitive Fähigkeiten wie logisches, analytisches und strukturierendes Denken, die der „allgemeinen Basisqualifikation «Lernfähigkeit»“ inhärent sind (Mertens 1974: 41). Kognitive Werkzeuge dieser Art sind in dieser Arbeit der Methodenkompetenz subsumiert.

Die drei Kompetenzkategorien Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz sind auf definitorischer Ebene klar voneinander abgrenzbar. Betrachtet man aber einzelne Kompetenzen im Detail, zeigt sich, dass sie selten nur einer Kompetenzkategorie zugehörig sind, sondern meistens ‚Schnittmengen‘ zwischen zwei oder drei Kompetenzkategorien bilden. An einer Analogie der additiven Farbmischung soll dieses Charakteristikum der ‚Mischkompetenz‘ verdeutlicht werden. Die Kompetenzkategorien sind in den Grundfarben Rot, Grün und Blau dargestellt, die sich bei einer einfachen Überschneidung zu Sekundärfarben (Cyan, Magenta oder Gelb) ‚mischen‘. Ist eine bestimmte Kompetenz mit Merkmalen aller drei Kategorien behaftet, so ergibt sich daraus die Tertiärfarbe Weiß. So besteht beispielsweise Landwehrs Kompetenzkonzeption der „Kooperationsfähigkeit“ (vgl. Landwehr 1996: 96f.)

einerseits aus sozial-kommunikativen Komponenten wie der Fähigkeit des zielgerichteten Interagierens in einer Gruppe, die hier dem Bereich der Sozialkompetenz (= Blau) zugeordnet sind. Andererseits beinhaltet Landwehrs Konzeption von „Kooperationsfähigkeit“ auch instrumentell-methodische „Kooperationstechniken“, die hier als Methodenkompetenz (= Rot) verstanden werden. Damit ist Landwehrs Kompetenzkonzeption der „Kooperationsfähigkeit“ als Mischung aus Sozial- und Methodenkompetenz magenta-farbig. In der folgenden Darstellung werden exemplarisch weitere Kompetenzen in Bezug auf die Zuordnung zu ihren jeweiligen Kompetenzkategorien abgebildet:

Methodenkompetenz	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz
Kooperations-		fähigkeit (Landwehr 1996)
	Soziale Verhaltensweisen (Bunk 1990)	
Abstraktionsfähigkeit (Baethge 2003)		
Selbstorganisation (Voß 2001)		
Kooperatives		Vorgehen (Mertens 1974)
Lernkompetenz (Landwehr 1996)		
Technologische Kompetenz (Negt 1997)		
	Identitätskompetenz (Negt 1997)	
Steuerung sozialer		Zusammenhänge (Geißler/Orthey 2000)
	Beziehungsmanagement (Wolf/Kastner 2006)	

Mit dieser Analogie wird die These aufgestellt, dass die Mehrheit der einschlägigen Schlüsselkompetenzen ‚bunt‘ ist und nur wenige ausschließlich einer Kategorie zugeordnet werden können. Dieses Phänomen der ‚Polyvalenz‘ scheint ein inhärentes Merkmal von Schlüsselkompetenzen zu sein, das den holistischen Charakter dieser Bildungselemente beschreibt (vgl. auch Bunk 1990, Landwehr 1996, Negt 1997).

Wenn auch die exakten Zuordnungen der Kompetenzen zu den Kategorien je nach Schwerpunktsetzung variieren, ist aber oftmals eine Überschneidung der ‚Grundfarben‘ gegeben. Da die Autoren jedoch jeweils andere konzeptionelle Schwerpunkte setzen, ist der Versuch einer umfassenden Definition von beispielsweise Sozialkompetenz nicht sinnvoll, da die jeweiligen Eigenheiten der Kompetenzmodelle laviert werden würden: Beispielsweise ist Mertens‘ Ausprägung von Sozialkompetenz als „kooperatives Vorgehen“ auf soziale Spielregeln und entsprechende Methoden und Techniken bezogen (d.h. Sozial- und Methodenkompetenz = Magenta), während Bunk „soziale Verhaltensweisen“ auf Bereitschaft zu verantwortlichen Verhaltensweisen und Handeln nach ethischen Grundsätzen bezieht (d.h. Sozial- und Selbstkompetenz = Cyan). Würde man diese Schwerpunktsetzungen innerhalb der Kategorie Sozialkompetenz definitorisch miteinander verbinden, ergäbe sich – vorausgesetzt die Kompetenzen wären zu exakt gleichen Anteilen ‚gemischt‘ – eine sekundäre Farbmischung von Cyan und Magenta zur Tertiärfarbe Weiß: Versuchte man also, die Definitionen der verschiedenen Autoren miteinander zu verbinden, würden die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verloren gehen bzw. zur Tertiärfarbe Weiß laviert werden.

Ein weiteres Problem für eine übergreifende Definition von einzelnen Schlüsselkompetenzen liegt in der Inkonsequenz einiger Autoren bei der Zuordnung von Kompetenzen zu den eigenen Kompetenzkategorien begründet: So verortet beispielsweise Bunk individuelle Fähigkeiten wie Initiative, Anpassungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft in seiner Kategorie „das Menschliche“, die sonst ausschließlich sozial-kommunikative Fähigkeiten umfasst. Nachvollziehbarer wäre die Einordnung in den Bereich „das Selbständige“, wo personale und aktivitätsorientierte Aspekte im Vorder-

grund stehen (Bunk 1990: 182f.). Ähnlich inkonsequent verortet Reetz die Fähigkeit, Situationen zu reflektieren und die Bereitschaft, entsprechende Entscheidungen zu treffen, im Bereich seiner methodisch geprägten „Sachkompetenz“ und nicht im Bereich der „Selbstkompetenz“, der gerade „persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten“ umfasst (vgl. Reetz 1990: 22).

2.3.4 Qualifikationen, Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen – Probleme und Grenzen der Begrifflichkeiten

Wie im bisherigen Verlauf deutlich wurde, verwenden die einzelnen Autoren als Oberbegriffe für einzelne Fähigkeiten, die für die Lebens- und Arbeitswelt im 21. Jahrhundert essentiell sind, sowohl ‚Schlüsselkompetenz‘ als auch ‚Schlüsselqualifikation‘. Die nahezu synonyme und undifferenzierte Verwendung der Grundwörter ‚Qualifikation‘ und ‚Kompetenz‘ ist – auch durch die Voranstellung desselben Bestimmungsworts ‚Schlüssel‘ (vgl. Kap.3.) – nicht unproblematisch:

Ein wesentlicher Unterschied wird u.a. von Gnahs darin gesehen, dass Qualifikationen unmittelbar verwertbare Wissensbestände und Fähigkeiten beinhalten, die in organisierten, zumeist institutionalisierten, Qualifikations- bzw. Bildungsprozessen vermittelt werden. Der Grad des Erfolgs dieses Vermittlungsprozesses wird in – ebenfalls institutionalisierten – Prüfungsverfahren nach objektiven Kriterien testiert und i.d.R. entsprechend zertifiziert. Dabei ist hervorzuheben, dass nur das aktuelle Vorhandensein prüfungsrelevanter Fähigkeiten und Kenntnisse nachgewiesen werden kann, nicht aber die erfolgreiche Anwendung des Gelernten in praktischen Situationen (vgl. Gnahs 2007: 22). Während der Qualifikationsbegriff ein „Positions-begriff“ sei, der – „sachverhaltszentriert“ – objektiv beschreibbare Bildungspositionen abbildet, die mit entsprechenden Verfahren prüfbar seien, ist der Kompetenzbegriff nach Erpenbeck und v. Rosenstiel als „Dispositions-begriff“ zu verstehen, der – „subjektzentriert“ – persönliche Handlungsdispositionen beschreibt. Dementsprechend sind Kompetenzen „nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar“ (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003: XI). Durch diese Perspektive der

Subjektzentrierung des Kompetenzbegriffs, der das Individuum und seine Bedürfnisse in den Vordergrund stellt (vgl. Kap. 2.3.2), ist eine scharfe Trennung vom Qualifikationsbegriff möglich: Qualifikationen stellen nämlich den gesellschaftlichen Bedarf der erfolgreichen Bewältigung (beruflicher) Situationen im Vordergrund, d.h. Qualifikationen sind anforderungsorientiert und auf eine unmittelbare Verwertbarkeit ausgerichtet (vgl. Gnahn 2007: 22). Darüber hinaus betont der Qualifikationsbegriff eher kognitive Aspekte des Lernens und Handelns, während der Kompetenzbegriff eine ganzheitliche Sichtweise auf das Individuum unterstreicht: Kompetenzen beinhalten sowohl kognitive als auch „sozial-kommunikative“, „motivational-voluntative“ sowie „aktionale und persönliche Handlungsdispositionen“ und sind somit „multimodal“ (vgl. Erpenbeck/Heyse 1996: 35f.). Diese Beschreibung der Multimodalität als zentrales Merkmal von Kompetenzen wird auch von den Ergebnissen der Kompetenzkategorisierung im vorhergehenden Kapitel bekräftigt, dass nämlich gerade das Vorhandensein verschiedener ‚Kompetenzelemente‘ (i.e. ‚gemischte‘ Anteile von Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) charakteristisch für einzelne Schlüsselkompetenzen sind (vgl. Kap. 2.3.3).

Bei dem Prozess der Qualifizierung stehen curricular festgelegte Inhalte, die mit entsprechenden didaktischen Methoden Lernenden vermittelt werden, im Vordergrund des Vermittlungsprozesses. Im Gegensatz zu diesem strukturierten und oft institutionell organisierten Lehr-Lern-Prozess, dessen Erfolg an standardisierte Prüfungsverfahren gekoppelt ist, verläuft der Erwerb von Kompetenzen häufig in ungeplanten und unstrukturierten Lernsituationen⁸⁰:

„Beim Kompetenzbegriff ist nicht so sehr die Art und Weise des Kompetenzerwerbs entscheidend, sondern letztlich das Ergebnis des Lernprozesses. Mit dem Kompetenzbegriff wird auf [...] eine starke subjektorientierte Verknüpfung von Lern- und Arbeitsprozessen gesetzt, *die mit einer Abwendung von formalisierten Qualifikationsprozessen verbunden ist.*“ (Kauffeld: 2007: 28; Herv. NE)

Hier wird deutlich, dass Kompetenz eher output-orientiert gesehen wird und daher auch der *Lernende* eine subjektive Schlüsselrolle beim *Erwerb* von

⁸⁰ In diesem Kontext steht auch das Interesse bzw. die zunehmende Wertschätzung des „informellen“ Lernens im Gegensatz zum „formalen“ und „non-formalen“ Lernen (vgl. Rauschenbach 2007, Steegmann 2008, Meese 2011).

Kompetenzen inne hat. Beim Qualifizierungsprozess hingegen stehen mehr die Inhalte im Vordergrund, die vom *Lehrenden* in angemessener Weise *vermittelt* werden – dieser Prozess ist im Gegensatz zum Kompetenzerwerb eher input-orientiert.⁸¹ Die Schlussfolgerung Kauffelds, dass der subjektiv geprägte Erwerb von Kompetenzen „mit einer Abwendung von formalisierten Qualifikationsprozessen verbunden ist“, scheint auf den ersten Blick plausibel, ist aber trotz der fundamentalen Unterschiede zwischen Kompetenzen und Qualifikationen nicht haltbar:

Wie bei den meisten Autoren deutlich wird, können (Schlüssel)Kompetenzen nur in bestimmten Situationen erworben werden, die einen (berufs)-praktischen Bezug haben und subjektiv bedeutsam sind (z.B. Reetz 1988b⁸²). Für Bunk ist eine Aneignung von Schlüsselqualifikationen – im Sinne von Schlüsselkompetenzen (!) – ausschließlich im Kontext der Vermittlung von „Spezialqualifikationen“ möglich, wobei durch die Art und Weise der fachlichen Vermittlung in einem entsprechenden Lernsetting Schlüsselqualifikationen ‚en passant‘, d.h. als essentielles Nebenprodukt erworben werden können (vgl. Kap. 1.3.3). Solche Situationen, in denen fachliche Qualifikationsprozesse nicht auf die bloße Vermittlung bestimmter Inhalte reduziert, sondern auf praktische Anwendung, Transfer und Problemlösungen gerichtet sind, bezeichnet Bunk – kohärent zur Schlüsselmetapher – als „Schlüsselsituationen“ (vgl. Bunk 1989: 256). Analog vertritt Beck die Auffassung, dass Schlüsselkompetenzen nicht isoliert erworben und angewendet werden können, sondern sie „werden erst bedeutsam durch den Erwerb bzw. bei der Anwendung von Fachqualifikationen“ (Beck 1993: 87). Auch in umgekehrter Sichtweise liegt für Baethge die enge Verflechtung von Qualifikationen und Kompetenzen darin begründet, dass fachliche Qualifikationen in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts nur erworben, entwickelt und wirksam werden können, wenn diese durch fachübergreifende

⁸¹ Die Modifikation der traditionellen Rollen des aktiven Lehrenden und passiv-rezipierenden Lernenden hin zum moderierenden/katalysierenden Lehrenden und aktiv-selbstorganisierten Lernenden wird von vielen Autoren als fundamental für eine systematische Förderung von Schlüsselkompetenzen in institutionalisierten Lernsettings betrachtet (z.B. Reetz 1988b: 153f. oder Bunk 1990: 185).

⁸² Reetz spricht in seinen Texten zwar von ‚Schlüsselqualifikationen‘, charakterisiert diesen Begriff aber mit den hier herausgearbeiteten Eigenschaften von ‚Schlüsselkompetenzen‘ – der Begriff, der in den 1980er Jahren noch nicht für fachübergreifende Bildungselemente geprägt war!

Schlüsselkompetenzen ergänzt werden (vgl. Baethge 2001b: 42) Eine „Abwendung von formalisierten Qualifikationsprozessen“ (Kauffeld 2007: 28) ist also keineswegs beim Erwerb von Schlüsselkompetenzen angezeigt, vielmehr müssen (fachliche) Qualifikationen durch (überfachliche) Kompetenzen – und umgekehrt – komplettiert werden.

Im Folgenden werden zentrale Unterschiede zwischen dem Kompetenz- und dem Qualifikationsbegriff tabellarisch zusammengefasst. Diese Darstellung gliedert sich in verschiedene Dimensionen der Aneignung von Qualifikationen bzw. Kompetenzen:

	Qualifikation	Kompetenz
Charakter des Aneignungsprozesses	Vermittlungsprozess	Erwerbsprozess
Aktive Schlüsselrolle bei Aneignungsprozess	Lehrende	Lernende
Qualitätsmaßstab des Aneignungsprozesses	Qualität des Inputs	Qualität des Outputs
Ziel des Aneignungsprozesses	Curriculum erfüllt	Erfolg in Anwendung
Überprüfung des Aneignungsprozesses	Nach objektiven Kriterien prüfbar	In bzw. nach konkreter Anwendung subjektiv bewertbar

Bereits zu diesem Stand der Diskussion lässt sich feststellen, dass der Begriff der ‚Schlüsselkompetenzen‘ dem in dieser Arbeit fokussiertem Phänomen gerechter wird als der Begriff der ‚Schlüsselqualifikationen‘. Sehr fraglich ist aber, ob Schlüsselkompetenzen auch eine solche ‚Karrierebeschleunigung‘ erfahren hätten wie Schlüsselqualifikationen, die eine eigentlich objektiv prüfbare Fähigkeit denotieren: Mertens‘ Initialtext wurde zu einer Zeit veröffentlicht, in der erstmals in der deutschen Nachkriegszeit durch eine rückläufige Konjunktur und anwachsende (Jugend)Arbeitslosigkeit Diskrepanzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sichtbar

wurden, welche die bis dato beschäftigungsorientierte Bildungspolitik in Frage stellten.

„Die Vorstellung vom ständig steigenden Bedarf der Wirtschaft an Arbeitskräften mit vielfältigen qualifizierten Abschlüssen wurde ebenso in Zweifel gezogen wie die Vorhersagbarkeit des Bedarfs der Wirtschaft an einem bestimmten Qualifikationsprofil des Arbeitskräftenachwuchses. Ein Ausweg aus dieser Bildungssackgasse wurde darin gesehen, Qualifikationsmerkmale zu finden, die sich nicht an den aktuell geforderten Qualifikationen der bestehenden Arbeitsplätze orientierten, sondern den Einzelnen befähigen, sich flexibel unterschiedlichen, auch noch gar nicht absehbaren zukünftigen Arbeitsanforderungen zuzuwenden.“ (Sevsay-Tegethoff 2007: 146)

Diese Einsicht in die zunehmende Nicht-Prognostizierbarkeit beruflicher Anforderungen sowie die kürzer werdende Aktualitätsdauer fachlicher Qualifikationen mit engem Anwendungsbezug beförderten den bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen (vgl. Kap. 1) Kampfbegriff der ‚Schlüsselqualifikationen‘, die universell anwendbar sein und eine längere Aktualitätsdauer aufweisen sollten.⁸³ Dieser Topos nimmt bei Mertens‘ „Obsoleszenzthese“ (Mertens 1974) den Anfang und zieht sich bis zu Geißlers entwerteten „Wegwerfqualifikationen“ (Geißler 1988) wie ein roter Faden durch die Diskussion und wird auch nach der begrifflichen Zäsur, der ‚Kompetenzwende‘ in den 1990er Jahren fortgesetzt.

Ein weiterer Unterschied zwischen der *Vermittlung von Qualifikationen* und dem *Erwerb von Kompetenzen* liegt darin, dass der Lernende Kompetenzen nur selbstorganisiert in interaktiven Situationen erwerben kann. Nach Erpenbeck und Heyse können „Sozial- und Handlungskompetenz und auch personale Kompetenz nicht in unidirektionalen Lernprozessen, sondern nur in Lehr-Lernprozessen mit dem Schwergewicht auf selbstorganisierten Lernprozessen“ erworben werden (vgl. Erpenbeck/Heyse 1996: 82). Unter selbstorganisiertem Lernen verstehen Erpenbeck und Heyse gerade nicht das Lernen im „stillen Kämmerlein“, sondern soziales Lernen, bei dem die Motivation und die Aktivitäten vom Lernenden ausgehen, welche durch interaktive Prozesse und Handlungen in kommunikativen Situationen (z.B. im

⁸³ Der Übergang von ‚traditionellen‘ Qualifikationen zu ‚modernen‘ Schlüssel-Qualifikationen wurde auch durch die metaphorisch-kognitive Wirkung des Bestimmungsworts ‚Schlüssel‘ beschleunigt, das zur selben Zeit im ingenieurwissenschaftlichen Bereich in verschiedenen ‚Schlüsseltechnologien‘ seinen Zauber entfaltete und wohlwollend-unreflektiert in den Bildungsbereich übertragen wurde (vgl. Kap. 3).

Arbeitsprozess) initiiert werden. Dies gilt vor allem für Selbst- und Sozialkompetenzen; methodisch-instrumentelle Fähigkeiten, die nach Erpenbecks Auffassung in der Nähe zum Fachlichen angesiedelt sind, können, aber müssen nicht zwingend selbstorganisiert in kommunikativen Situationen erworben werden (vgl. Erpenbeck/Heyse 1996: 82). Das bedeutet, dass – jedenfalls ein gewisses Maß an – Selbst- und Sozialkompetenz zugleich Voraussetzung als auch Ziel des Kompetenzerwerbs sind. Denn ohne die Bereitschaft und Motivation zum selbstorganisierten Handeln (Selbstkompetenz) und die Fähigkeit zur Interpretation sozialer Prozesse sowie entsprechender Handlungsstrategien und schließlich -ausführungen (Sozialkompetenz), können keine Kompetenzerweiterungen generiert werden. Dieses interdependente Verhältnis führt, konsequent gedacht, in ein ‚Ei-Henne-Dilemma‘, also zu dem Problem woher diejenigen Kompetenzen kommen, die zum Kompetenzerwerb sowie zur Anwendung fachlicher Qualifikationen nötig sind. Zu dieser Frage bleiben Erpenbeck und Heyse sowie andere Autoren (z.B. Bunk 1990, Baethge 2001b), die Schlüsselkompetenzen als Grundlage zum Erwerb und zur Anwendung fachlicher Qualifikationen betrachten, eine Antwort schuldig.

Mit diesem Problem sieht sich auch Zabeck konfrontiert, der diese Schwierigkeit als „Schlüsselqualifikationen-Dilemma“ bezeichnet (vgl. Zabeck 1991: 57): Zabecks Ausgangspunkt ist die Identifikation bestimmter Qualifikationselemente, die transferfähig sind und in verschiedenen beruflichen Situationen anwendbar sind. Die entscheidende Voraussetzung für den Transfer ist für Zabeck eine strukturelle Ähnlichkeit von „Aneignungs- und Anwendungssituation“, die Schlüsselqualifikationen – im Sinne von Kompetenzen natürlich – erst wirksam werden lässt, aber:

„Je allgemeiner bzw. situationsunspezifischer die Schlüsselqualifikationen definiert werden, desto wahrscheinlicher ist es, daß der Transfer mißlingt, sie also die ihnen zugesprochenen Leistungen nicht zu erfüllen vermögen.

Je enger bzw. je situationsspezifischer die Schlüsselqualifikationen gefaßt werden, desto weiter entfernen sie sich von der ihr zugesprochenen Funktion, unabhängig von der konkreten Ausprägung zu bewältigender Anforderung, Effizienz zu entfalten.“
(Zabeck 1991: 57)

Das bedeutet also, dass hier eine ‚Unschärferelation‘ bezüglich des Transfers vorliegt, insofern eine „Entfachlichung“ von Schlüsselquali-

fikationen das Transferrisiko vergrößert und eine entgegengesetzte „Verfälschung“ das Risiko mindern würde – „jedoch um den Preis aller mit dem Begriff Schlüsselqualifikationen verbundenen Hoffnungen“ (Zabeck 1991: 57).

Vor dem Hintergrund der Tendenz zur Höherqualifizierung durch die Triebkräfte des strukturellen Wandels in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts (vgl. Kap. 2.3) ist eine Teilnahme an Qualifizierungsprozessen für Individuen unabdingbar, um Schlüsselkompetenzen zu erwerben, zu erweitern und schließlich wirksam werden zu lassen. Um aber an Qualifizierungsprozessen, die großteils – gerade im Erwachsenenalter – in beruflichen/betrieblichen Kontexten verlaufen, teilnehmen zu können, müssen als ‚Eintrittskarte‘ berufliche Qualifikationsnachweise bzw. -zertifikate vorliegen. Ulrich Beck hat diese *Conditio sine qua non* des Kompetenzerwerbs pessimistisch mit dem Bild vom „Geisterbahnhof“ beschrieben,

„[...] in dem die Züge nicht mehr nach Fahrplan verkehren. Dennoch läuft alles nach alten Mustern ab. Wer verreisen will – und wer will schon zu Hause bleiben, wo das Zuhausebleiben Zukunftslosigkeit bedeutet –, muss sich in irgendwelche Warteschlangen zu den Schaltern einreihen, an denen Fahrscheine für Züge vergeben werden, die meist sowieso überfüllt sind oder nicht mehr mit der ausgezeichneten Zielrichtung abfahren. Als sei nichts geschehen, verteilen die Bildungsbeamten hinter den Fahrkartenschaltern mit großem bürokratischen Aufwand Fahrkarten ins Nirgendwohin und halten die sich vor ihnen bildende Menschenschlange mit der «Drohung» in Schach: «*Ohne* Fahrkarten werdet ihr *nie* mit dem Zug fahren können!» Und das Schlimmste ist, sie haben auch noch recht ...!» (Beck 1986: 238; Herv. i. Org.)

Dieter Mertens, 1984 zum Mitglied des Rats der ‚Fünf Wirtschaftsweisen‘ berufen, beurteilt diese Situation in seinem Text DAS QUALIFIKATIONSPARADOX ähnlich: Gerade Jugendliche werden mit der unablässigen Forderung nach Qualifizierung und Höherqualifizierung als Strategie gegen Erwerbslosigkeit unter hohen Qualifizierungsdruck gesetzt. Zugleich aber wird offensichtlich, dass diese erworbenen Qualifikationen mangels (beruflicher) Anwendungsmöglichkeiten ungenutzt bleiben, „den Qualifizierten Anpassungsbereitschaft nach unten empfohlen wird“ und die Arbeitslosigkeit qualifizierter Arbeitnehmer merklich ansteigt (vgl. Mertens 1984: 439). Daraus folgt, dass fachliche Qualifikationen als Voraussetzung zur Teilnahme am Arbeitsleben

und damit auch zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz immer notwendiger und zugleich immer weniger hinreichend werden.

Innerhalb dieses Kontexts startete das Bundesministerium für Bildung, Forschung und Technologie das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderung betrieblicher Weiterbildung“, aus dem die „Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement“ (QUEM) hervorging.⁸⁴ Der zentrale Hintergrund für das Programm des BMBF war der Übergang der ehemaligen Bürger der DDR in ein neues gesellschaftliches und wirtschaftliches System, was mit vielfältigen beruflichen Lernprozessen einhergeht (vgl. QUEM 1996). In dem Memorandum zur vierjährigen Tätigkeit kommt die Arbeitsgruppe zu dem Ergebnis, dass Weiterbildungen, die auf Curricula fachlicher Qualifizierung beruhen, nicht die individuelle berufliche Handlungsfähigkeit, i.e. Kompetenzen fördere. Diese sei nur „mit Hilfe veränderter Wertstrukturen, neuer Sozial- und Methodenkompetenz, neuer Erfahrungen und systemspezifischen Wissens“ zu erwerben (vgl. QUEM 1996: 403). Für ein solches Verständnis von (Weiter)Bildung, welches subjektive Bedürfnisse des Individuums in den Vordergrund stellt, ist eine neue Perspektive notwendig, die sich von Bildungsprozessen, die primär Wissensinhalte vermittelt und an die Vergabe von Zertifikaten gekoppelt ist, deutlich unterscheidet:

„Es ist eine erweiterte und auch neue Sichtweise bei der Entwicklung von Humanressourcen notwendig, die weitaus stärker die ganzheitliche Kompetenzentwicklung ins Zentrum der Bemühungen stellt. Dies orientiert auf ein neues inhaltliches Anspruchsniveau mit Konsequenzen für veränderte Strukturen, Strategien und Konzepte, was einem *Paradigmenwechsel von der traditionellen beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung gleichkommt*.“ (QUEM 1996: 404; Herv. NE)

Ursächlich für diesen deutsch-deutschen Transformations- und Integrationsprozess in der „dritten Globalisierungsphase“ in den frühen 1990er Jahren war die Erosion der politisch-ideologischen und wirtschaftlichen Interaktionsbarrieren (vgl. Kap. 2.1.1), sodass die ‚Kompetenzwende‘ in der Berufsbildungsforschung als direkte Auswirkung des Megatrends Globalisierung betrachtet werden kann. Die zeitgleiche tertiäre Durchdringung der Lebens-

⁸⁴ Obwohl diese Arbeitsgruppe die ‚Kompetenzwende‘ einläutete, trug sie trotzdem den zu überwindenden Begriff der ‚Qualifikation‘ im Namen!

und Arbeitswelt (vgl. Kap. 2.1.2) sowie die zunehmende Informatisierung (vgl. Kap. 2.1.3) haben dagegen eher indirekt die extrinsische Anforderung als auch das intrinsische Bedürfnis nach Schlüsselkompetenzen zur Folge (vgl. Kap. 2.3.2).

Im Vollzug der ‚kompetenzorientierten Wende‘ seit den 1990er Jahren ersetzte der Terminus ‚Schlüsselkompetenzen‘ iterativ den Terminus der ‚Schlüsselqualifikationen‘ der 1970er und 1980er Jahre in der Debatte zu überfachlichen Bildungselementen. Wie gezeigt wurde, war diese Wende konsequent und notwendig, um mittels des Kompetenzbegriffs neue Aspekte zu integrieren, die mit dem Qualifikationsbegriff nicht abbildbar sind. Gleichwohl haben die Autoren der 1970er bis 1990er Jahre den Begriff der ‚Schlüsselqualifikationen‘ mit Eigenschaften charakterisiert, die für den Kompetenzbegriff kennzeichnend sind: Mertens, Reetz, Bunk und Landwehr sprachen also von ‚Schlüsselqualifikationen‘, weil der Begriff der ‚Schlüsselkompetenzen‘ erst Mitte der 1990er Jahre im bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskurs über außerfachliche Bildungselemente geprägt wurde. Problematisch ist aber der unreflektierte, vom wissenschaftlichen Diskurs abgetrennte Übergang der Begrifflichkeiten. Arnold kritisiert in diesem Zusammenhang die „Traditionslosigkeit“, die für die kompetenzorientierte Debatte in Berufs- und Erwachsenenpädagogik kennzeichnend sei (vgl. Arnold 2002: 31). Die unreflektierte Substitution des Qualifikationsbegriffs durch den Kompetenzbegriff ist umso erstaunlicher, als gerade ‚Kompetenz‘ im geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskurs der 1970er Jahre – just zur Zeit des „Qualifikationsjargons“ (Dewe 2010: 107) – eine zentrale Stellung innehatte: Aus strukturalistischer Perspektive führte Noam Chomsky das Begriffspaar ‚Kompetenz‘ und ‚Performanz‘ in den Diskurs ein⁸⁵ (vgl. Chomsky 1970): Chomsky versteht, mit Bezug auf Humboldt, unter Kompetenz die Fähigkeit eines Sprechers aus einem begrenzten Inventar an grammatischen Regeln und auf Grundlage eines muttersprachlichen Wortschatzes eine unendliche Anzahl von Sätzen hervorzubringen bzw. zu

⁸⁵ Der Kompetenzbegriff von Max Weber, der den Aspekt der Zuständigkeit fokussiert, sei an dieser Stelle ausgeklammert, da Webers Begriff – im Gegensatz zur sozialwissenschaftlichen Debatte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – nicht eine personenbezogene, sondern eher eine organisationsbezogene Ausprägung von Kompetenz beschreibt (vgl. Weber 1922).

generieren. Performanz ist die Realisierung dieser Regeln und Strukturen, d.h. die konkrete Hervorbringung der sprachlichen Äußerung⁸⁶, welche aber nur als Idealvorstellung ein Abbild der Kompetenz darstellt, da Chomskys Gegenstand

„[...] ein idealer Sprecher-Hörer [ist], der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnis in der aktuellen Rede von solch grammatisch irrelevanten Bedingungen wie begrenztes Gedächtnis, Zerstreuung und Verwirrung, Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse, Fehler (zufällige wie typische) nicht affiziert wird.“ (Chomsky 1970: 13)

Bemerkenswerterweise werden von Chomsky zwar Faktoren festgestellt, die seinen idealtypischen Forschungsgegenstand erheblich beeinflussen, aber nicht zum Gegenstand seiner Untersuchung, sondern als „irrelevante“ ‚Störfaktoren‘ zur Seite geschoben werden. Chomsky betrachtet seine Auffassung als deckungsgleich mit der der „Begründer der modernen Allgemeinen Sprachwissenschaft [...] und es hat sich bisher kein zwingender Grund gefunden, diesen Standpunkt zu modifizieren“ (Chomsky 1970: 14). Diese Betrachtungsweise sprachlicher Kompetenz, die sich nur in idealisierter Vorstellung in der Sprachverwendung wiederfindet, bleibt bestenfalls auf die Beobachtung syntaktischer Strukturen beschränkt. Eine Perspektive, die über die Regelmäßigkeit grammatischer Strukturen und einen bestimmten Wortschatz hinausgeht, wird von Dell Hymes‘ Konzeption von Kompetenz eröffnet. Ein zentraler Aspekt ist hier die „Angemessenheit“ sprachlicher Äußerungen, die bereits dem Spracherwerb inhärent ist:

„We have to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also appropriate. He or she acquires competence as when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. This competence, moreover, is integral with attitudes, values and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other code of communicative conduct.“ (Hymes 1972b: 66)

⁸⁶ Hier spiegelt sich auch Erpenbecks Definition von Kompetenzen, die „nicht direkt überprüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar“ seien (vgl. Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003: XI).

Die jeweilige Angemessenheit steht immer im Bezug zur sozialen Situation, die auch subjektive Elemente wie „Haltungen“, „Werte“ und „Motivationen“ miteinschließt. Bezeichnenderweise spricht Hymes nicht von linguistischer, sondern von „kommunikativer Kompetenz“, um den Blick von der abstrakten Regelmäßigkeit sprachlicher Zeichen auf die konkrete Verwendung in der kommunikativen Situation zu lenken. Das bedeutet nicht, dass kommunikative Kompetenz nicht regelgeleitet ist, vielmehr geht es nicht um abstrakte Regeln der Sprache, sondern um Regeln des Sprechens in sozialen Situationen. In einem „Sprechereignis“ sind die Regeln in der kommunikativen Situation u.a. durch die spezifische Situation, die Beziehung der Interagierenden und auch durch nichtsprachliche⁸⁷ Anteile konstituiert. Betrachtet man sprachliche Handlungen also von sozialen Regeln und nicht von grammatischen Regeln determiniert, dann wird auch Chomskys Auffassung einer grundsätzlichen Fehlerhaftigkeit und Unvollkommenheit der konkreten Performanz – im Vergleich zur idealisierten Kompetenz – fragwürdig⁸⁸: Eine ‚inkorrekte‘ Verwendung der Sprache kann je nach kommunikativer Situation ‚korrekt‘ bzw. angemessen sein. So sind beispielsweise innerhalb bestimmter Dialekte oder Soziolekte syntaktische, lexikalische oder prosodische Besonderheiten gerade Voraussetzung und Kennzeichen der Zugehörigkeit zu dieser sozialen Gruppe, und eine besonders starke Ausprägung dieser „Sprechweisen“ kann sogar einen Expertenstatus innerhalb dieser „Sprechgemeinschaft“ (Hymes 1972a) dokumentieren.

Die Konzeption von Hymes‘ Kompetenzbegriff ist also keinesfalls auf rein syntaktische und semantische Dimensionen des Sprachgebrauchs beschränkt, sondern integriert ebenso die pragmatische Dimension, welche subjektbezogen vom gesamten Sprechereignis beeinflusst wird, und umfasst damit „alles, was mit dem Gebrauch der Sprache und anderer Dimensionen in besonderen sozialen Situationen zu tun hat“ (Saville-Troike 1982: 21).

⁸⁷ Um gerade auch non-verbalen Aspekten kommunikativer Handlungen gerecht zu werden, erweiterte Hymes seine Erforschung von kommunikativen Prozessen mit ethnographischen Methoden von der „Ethnographie des Sprechens“ zu einer „Ethnographie der Kommunikation“ (vgl. Bergmann/Meyer 2010: 151).

⁸⁸ Wie Hymes formuliert, werden hier Sprecher-Hörer aus Chomskys „Garten Eden“ in eine Welt vertrieben, in der Bedeutungen im „Schweiß ihrer Angesichter“ kommunikativ erarbeitet werden müssen (vgl. Hymes 1972b: 61; Übersetzung NE).

Der kommunikative – bzw. von Saville-Troike noch weiter gefasste kulturelle (vgl. Saville-Troike 1982: 22f.) – Kontext wird bei den Beschreibungen von (Schlüssel)Kompetenzen in bildungs- und sozialwissenschaftlichen Diskursen in der Regel nicht beachtet: Wenn beispielsweise der Berufsbildungsforscher Bunk „soziale Konsensbereitschaft“ als Fähigkeit zum Umgang mit konfliktträchtigen Situationen am Arbeitsplatz beschreibt (vgl. Bunk 1981: 259), fehlen Hinweise auf den Kontext der sozialen Situation. Denn erst dieser Kontext bestimmt u.a. auf welche Art und Weise, mit welchen Strategien und Mitteln, durch welche Beteiligten, mit welchen zu erwartenden Auswirkungen ein angemessener Konsens an diesem konkreten Arbeitsplatz herbeigeführt wird. Oder wenn Geißler die „sozial-kommunikative Kompetenz“ am Beispiel des ‚Verkaufen könnens‘ konkretisiert und somit auf eine Verwertbarkeit im Wirtschaftssystem ausrichtet (vgl. Geißler 1993: 41), bleibt der Kontext der konkreten Verkaufssituation völlig im Dunkeln: Es macht einen großen Unterschied, welche Produkte, in welchen Verkaufssituationen, von welchen Verkäufern mit welchen Verkaufsstrategien an welche Kunden verkauft werden. Beispielsweise verlangen telefonische Verkäufe von Telekommunikationsdienstleistungen einen ganz anderen „Kommunikationsstil“ und andere „Sprechweisen“ (Hymes 1972a) als der Verkauf von Immobilien in bevorzugten Wohnlagen im Mittelmeerraum in einer (sub)kulturell spezifischen Face-to-face-Interaktion.

Einzelne Kompetenzen und mehr noch Kompetenzkategorien sind also nicht als absolute Begriffe zu verstehen, sondern sind immer in Bezug auf einen bestimmten sozialen Kontext und den darin verfolgten Zweck verständlich und damit relational – wie Bernd Dewe prägnant feststellt: „Kontext-unspezifische bzw. sozialkontextfreie Kompetenzen kann es im Rahmen eines sozialwissenschaftlichen Verständnisses nicht geben“ (Dewe 2010: 116).

Trotz des bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Paradigmenwechsels von Qualifikationen zu Kompetenzen darf die Bedeutung von fachlichen Qualifikationen und entsprechenden Zertifikaten nicht aus dem Blickfeld

geraten, wie dies viele einschlägige Veröffentlichungen schon durch markante Titel evozieren.⁸⁹ Arnold sieht die Schwerpunktverlagerung von Qualifikationen zu Schlüsselqualifikationen – im Sinne von Schlüsselkompetenzen! – aus einem weiteren, individuell bedeutsamen Grund höchst kritisch: Mit der Aufwertung von Schlüsselqualifikationen gehe zugleich eine „Abwertung der fachlich-inhaltlichen Qualifizierung und Zertifizierung“ einher, die Grundlage der „beruflichen Identität“ ist und für den Einzelnen eine „überpersönlich-neutrale Sicherungsfunktion“ hat (Arnold 1988: 87). Eine solche identitätssichernde Funktion haben Schlüsselkompetenzen nicht, da sie gerade nicht durch institutionalisiert erworbene Zertifikate Konstanz und Kontinuität im Berufsleben schaffen, sondern vor allem als „Wechsel-, Anpassungs- und Umorientierungsfähigkeiten“ in dynamischen und entscheidungsoffenen Prozessen wirksam werden (vgl. Arnold 1988: 87f.). Arnold zieht daraus den Schluss, dass Individuen durch den Trend zur Schlüsselqualifizierung und gleichzeitigen Abwertung fachlicher/beruflicher Qualifizierung in eine Situation geraten, in der es keine fachliche Entwicklung mehr gibt und in der sie eine einseitige Abhängigkeit erfahren:

„So betrachtet verschließen Schlüsselqualifizierung [sic] lebensgeschichtliche Entwurfsmöglichkeiten (z.B. konstante fachliche Orientierung) und stehen aufgrund ihrer Entfachlichung (im Sinne fachlicher Flexibilität) in der Gefahr, das Gewicht der fachlich ausgewiesenen Kompetenz zu reduzieren und den einzelnen von der persönlichen Beurteilung durch seinen Betrieb und Arbeitgeber abhängig zu halten.“ (Arnold 1988: 88)

Wittwer und Reimer teilen zwar die Ansicht, dass für das Individuum die Marginalisierung berufsfachlicher Qualifikationen einen Verlust an Orientierung, zunehmende Unsicherheiten bis hin zum Identitätsverlust bedeuten kann. Zugleich aber sehen sie in der Fokussierung auf Schlüsselkompetenzen bzw. „Kernkompetenzen“ neue Möglichkeiten und Funktionen (Wittwer/Reimer 2002: 179f.): Zum einen haben Kernkompetenzen als Wissen um eigene Fähigkeiten und Stärken, die in unterschiedlichen Lebenssituationen zum Tragen gekommen sind, eine individuelle Orientierungsfunktion. Diese individuellen Fähigkeiten werden nämlich nicht mehr als Resultat der (externen) Anforderungen eines bestimmten Berufes

⁸⁹ Beispielsweise SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN: FACHWISSEN IN DER KRISE (Reetz/Reitmann 1990), DIE KRISE DER FACHBILDUNG (Arnold 1996).

erfahren, sondern als persönliche Kompetenzen, die berufsübergreifend und berufsunabhängig eingesetzt werden können.⁹⁰ Zum anderen schaffen solche Kernkompetenzen – im Gegensatz zu Fachqualifikationen mit geringer Aktualitätsdauer – auch Kontinuität im Berufsleben, das im beginnenden 21. Jahrhundert durch zunehmende Veränderungsprozesse gekennzeichnet ist. In einem späteren Text bezeichnet Wittwer individuelle Kernkompetenzen als „Navigator, mit dessen Hilfe sich die Erwerbsfähigen in den unbekannten und sich immer wieder verändernden Gewässern von Arbeit und Beruf orientieren können“ (Wittwer 2004: 174). Die dritte Funktion der Kernkompetenzen liegt in der Begründung von fachlichen Qualifikationen, denn Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit oder analytische Fähigkeiten können nicht im ‚luftleeren Raum‘ angewendet werden, sondern immer nur „in einem bestimmten fachlichen (inhaltlichen) Kontext“ (Wittwer/Reimer 2002: 180). Diesem Argument der engen Verzahnung und gegenseitigen Interdependenz von ‚aufstrebenden‘ Schlüsselkompetenzen und ‚schwindenden‘ Fachqualifikationen verschließt sich auch Arnold in einer späteren Veröffentlichung nicht:

„Um heute geforderte Tätigkeiten ausführen zu können, müssen andere als nur fachliche Kompetenzen erworben werden: nichtfachliche bzw. fachübergreifende oder außerfachliche methodische und soziale Kenntnisse und Fähigkeiten sind heute *fachlich* mehr als notwendig.“ (Arnold 1996: 12; Herv. im Org.)

Die Tendenz der zunehmenden Gewichtung fachübergreifender Schlüsselkompetenzen betrifft nahezu alle Beschäftigtengruppen, insofern fachliche Qualifikationsprofile erst durch Schlüsselkompetenzen vervollständigt werden. Bei dieser ‚Kompetenzanreicherung‘ fachlicher Qualifikationen darf der fachliche Kern nicht gänzlich schmelzen, sodass – wie dies teilweise euphorisch in einigen Veröffentlichungen⁹¹ durchscheint – Schlüsselkompetenzen das alleinige Qualifizierungsziel darstellen. Denn diese werden

⁹⁰ Hier wird zugleich ein weiteres zentrales Unterscheidungsmerkmal von Kompetenzen (gegenüber Qualifikationen) sichtbar, dass nämlich nicht nur Anforderungen von dritten, sondern individuelle Bedürfnisse erfüllt werden können – Heidegger sieht dieses Moment in der Tradition des Humboldtschen Bildungsideals: „Elemente wie Kommunikations- und Partizipationsfähigkeit, Autonomie und Solidarität, Kreativität, Systemdenken, Abstraktions- und Erfahrungsfähigkeit verweisen dann nicht nur auf von aussen [sic] herangetragene Anforderungen, sondern auch auf eigenständige Entfaltungsinteressen. Deshalb können sie als Fortschreibung der Bildungstradition der deutschen Klassik aufgefasst werden“ (Heidegger 1996: 104).

⁹¹ Beispielsweise Reetz/Reitmann 1990, Landwehr 1995 oder Richter 1995.

„oft so verstanden, als sollte man abstrakt fähig sein, jetzt und in Zukunft mal dies, mal das machen zu können, also quasi alles zu können – und damit nichts“ (Heidegger 1996: 101). Das dynamische – und eigentlich nur für analytische Zwecke getrennt zu betrachtende – Zusammenspiel von Fach- und Schlüsselqualifikationen, die in Handlungsprozessen unterschiedliche Funktionen haben, veranschaulicht Jaehrling anhand einer organischen Metapher:

„Schlüsselqualifikationen sind für die Fähigkeit eines Menschen etwas ähnliches wie das Blut, die Nerven und das Bindegewebe für seinen Körper, während die fachliche Qualifikation in diesem Bild mit den Muskeln und den Knochen zu vergleichen wäre. [...] Sichtbar wird dabei häufig nur die Fachqualifikation, sowie man beim Gewichtheber sieht, wie sich seine Muskeln anspannen. Auch beim Gewichtheber sieht man nicht, daß erst die geistige, die mentale Leistung die körperliche ermöglicht. Und eine weitere Parallele sei noch aufgezeigt. Die Fachqualifikationen wachsen, werden ernährt und aktiviert durch die überfachlichen Schlüsselqualifikationen wie Muskeln und Knochen durch Blut und Nerven. So wie Knochen blutbildend wirken, fördern Fachqualifikationen auch die überfachlichen.“ (Jaehrling 1988: 56)

Dieses sprachlich-kognitive Bild ermöglicht eine bestimmte Perspektive auf ein Phänomen (hier: das Zusammenspiel von Fach- und Schlüsselqualifikationen) und rückt zugleich andere, alternative Sichtweisen und Denkmodelle aus dem unmittelbaren Blickfeld. Im Verlauf dieser Arbeit wurde vielfach auf den häufigen Gebrauch sprachlicher Bilder, vor allem der omnipräsenten und kaum reflektierten Schlüssel-Metapher, hingewiesen. Im folgenden Teil werden die zentralen sozial- und bildungswissenschaftlichen Metaphern einer genaueren Analyse unterzogen, um so dahinterliegende „metaphorische Konzepte“ (Lakoff/Johnson 2008) und entsprechende Implikationen, Konsequenzen und Vorurteile buchstäblich ‚ans Tageslicht zu fördern‘.

3 Implikationen und Konsequenzen der Schlüssel-Metaphorik

Im dritten Teil dieser Arbeit sollen metaphorische Aspekte des bildungs- und sozialwissenschaftlichen Konstrukts der Schlüsselqualifikationen resp. Schlüsselkompetenzen untersucht werden. Vor dem theoretischen Hintergrund der ‚kognitiven Linguistik‘ werden die im bisherigen Verlauf der Arbeit entdeckten und benutzten Metaphern identifiziert und extrahiert (Kap. 3.3.1), in einem weiteren Schritt zu „metaphorischen Konzepten“ synthetisiert (Kap. 3.3.2) sowie auf interpretatorischer Ebene analysiert (Kap. 3.3.3). Matthias Junge ist der Auffassung, dass jede „Wissenskultur“ eng mit ihrer jeweiligen Metaphorik verbunden ist – sogar „möglicherweise von ihr getragen wird“ (Junge 2010: 7). Um ein zentrales Element wie das der ‚Schlüsselqualifikationen‘ im sozial- und bildungswissenschaftlichen Diskurs zu untersuchen, „gibt es keinen Weg zu einer Wissenskultur ohne Ansehen ihrer Metaphorik“ (vgl. ebd.). Das Ziel dieser systematischen Metaphernanalyse ist es, Schlüsse auf Funktion und Status der metaphorischen Begrifflichkeiten zu ermöglichen, denn die Metapher

„[...] bestimmt bis heute sowohl wissenschaftliches wie auch alltagsweltliches Denken, Interagieren und Kommunizieren. Metaphern bündeln auf komplexe und vielschichtige Weise Orientierungen, Orientierungshilfen und Wissen über den bezeichneten und umschriebenen Gegenstand. Die Metapher ist in diesem Sinn ein Medium des Wissens. Eine Form, in der das Medium Wissen sich alltagspraktisch und wissenschaftlich äußern kann.“ (Ebd.)

Da das Phänomen überfachlicher Bildungselemente mit ‚Schlüsselcharakter‘ vornehmlich in bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen diskutiert wird, ist es nötig, die theoretischen Grundlagen der systematischen Metaphernanalyse, die überwiegend in geistes-, sprach- und kulturwissenschaftlichen Bereichen beheimatet sind, einführend darzustellen. Gerade die Abgrenzung des Metaphernverständnisses der „kognitiven Linguistik“ (Lakoff/Johnson 1980) zur klassisch-verbreiteten substitutions-theoretischen Betrachtungsweise der Metapher sowie zur Interaktionstheorie trägt dazu bei, um bei einer nicht-geisteswissenschaftlichen Leserschaft das Vorverständnis für die folgende Analyse zu schaffen.

3.1 Zur Theorie der Metapher⁹²

3.1.1 Von der Substitution zur Interaktion

Aristoteles behandelt die Metapher als wichtigste Trope neben Hyperbel, Synekdoche, Katachrese etc. im Rahmen der Dichtung und persuasiven Rhetorik. In seiner POETIK findet sich die klassische Definition:

„Metapher ist die Übertragung eines Wortes (das somit in uneigentlicher Weise verwendet wird) und zwar entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung oder von einer Art auf die andere oder nach Regeln der Analogie.“
(Aristoteles 1982: 67)

In Aristoteles' Illustration seiner Definition an dem homerischen Beispiel „Achilleus ist ein Löwe“ wird deutlich, dass Worte unterschiedlichen semantischen Bereichen angehören, die aufeinander bezogen werden können und austauschbar sind: In der metaphorischen Rede wird ein Wort von einem Gegenstandsbereich, den es ‚eigentlich‘ bezeichnet, hinübergetragen⁹³ in einen anderen Gegenstandsbereich, den es nur figürlich, ‚uneigentlich‘ bezeichnet. Der Hörer oder Leser hat dann die Aufgabe, den metaphorischen, uneigentlichen Ausdruck durch seine ‚wörtliche‘, eigentliche Bedeutung zu resubstituieren: Achilleus ist ein Löwe wird dann zur figurativen Umschreibung der Aussage, dass Achilleus sehr tapfer ist. Dies ist der Kerngedanke der Substitutionstheorie, dass nämlich eine metaphorische Aussage vollständig durch eine wörtliche ersetzt werden kann. Oder anders ausgedrückt: Das, was eine Metapher aussagt, kann ebenso gut auf nichtmetaphorische Weise gesagt werden. Im Licht der Substitutionstheorie bringt die Metapher keinen neuen Informationsgehalt hervor und dient nur ornamentalen Zwecken (vgl. Ricoeur 1975: 30).

Marcus Fabius Quintilianus schrieb nach seiner Zeit als aktiver Redner sein Hauptwerk INSTITUTIONES ORATORIAE, in dem er Geschichte und Theorie der griechisch-römischen Rhetorik nachzeichnet und versucht, ihr ein ethisches

⁹² Bei den folgenden Kapiteln 3.1.1 und 3.1.2 handelt es sich um gekürzte und überarbeitete Ausführungen von Echterhoff 2001 der Kap. 1-3 (vgl. Echterhoff 2001: 5-56).

⁹³ Mit seiner Definition, die Metapher als *Übertragung* bezeichnet, befindet sich Aristoteles selbst auf einer metaphorischen bzw. meta-metaphorischen Ebene.

Fundament zu geben. In diesem didaktischen Werk, das sich eher an Lehrer als an Schüler der Rhetorik richtet, behandelt er im achten Buch den Wortschmuck und die Tropen, von denen die Metapher eine hervorragende Stellung hat:

„Wir wollen nun mit dem Tropus beginnen, der der häufigste und zudem der bei weitem schönste ist; ich meine die *translatio* (Bedeutungsübertragung), die bei den Griechen *Metapher* heißt. Sie ist uns zwar schon von der Natur selbst so weit zu eigen gemacht, daß auch Menschen ohne Schulung und ohne es zu merken oft von ihr Gebrauch machen, wirkt aber auch so erfrischend und strahlend, daß sie, auch wenn sie in einem noch so glänzenden Rede-Zusammenhang erscheint, doch noch ein eigenes Licht verbreitet. [...] Übertragen wird also ein Nomen oder Verbum von der Stelle, wo seine eigentliche Bedeutung liegt, auf die, wo eine eigentliche Bedeutung fehlt oder die übertragene besser ist als die eigentliche.“ (Quintilianus 1988: 219; Herv. i. Org.)

Ohne auf die illuminative Meta-Metaphorik einzugehen, ist festzustellen, dass Quintilian dieser ‚natürlichen‘ Trope eine dekorative bis persuasive Funktion zuschreibt. Aristoteles folgend geht auch Quintilian von zwei Bedeutungen aus, die ein Wort haben kann, nämlich der „eigentlichen“ und der „übertragenen“, ‚uneigentlichen‘ Bedeutung. Seine ontologisch-räumliche Vorstellung von Orten der Bedeutung impliziert eine statische und objektivistische Auffassung von Bedeutung und vernachlässigt intersubjektive Aspekte, dass sich Bedeutung erst in kommunikativen Situationen zwischen Sprecher und Hörer konstituiert.⁹⁴ Das Metaphernverständnis der Übertragung einer „Benennung, die einem jeden Ding eigen ist“ auf ein anderes Ding fokussiert Metaphern zu stark als Benennungsproblem und zu wenig als Interpretationsproblem (vgl. Quintilianus 1988: 139). Der Gebrauch, die Verwendung von Metaphern gerät hier gänzlich aus dem Blickfeld⁹⁵. Vor diesem Hintergrund ordnet Keller-Bauer das Substitutionsmodell – in terminologischer Anlehnung an de Saussure – „Langue-Theorien“

⁹⁴ Michael Bamberg sieht metaphorisches Verstehen sogar als prototypisch für interaktive Bedeutungskonstitutionen: „«Metapher» bezeichnet dabei das aktive Konstruieren von sinnhaften Relationen zwischen Objekten und Lebenszusammenhängen, auf welcher sämtliches Sprechen wie Sprachverstehen basiert und funktioniert. Damit wird dem sprachlichen Subjekt eine aktive Rolle im Konstitutionsprozeß dieser Bedeutung eingeräumt“ (Bamberg 1980: 60).

⁹⁵ Rudi Keller ist der Auffassung, „[...] daß es metaphorische Sätze ebensowenig gibt, wie es beispielsweise ironische Sätze, freundliche Sätze oder ehrliche Sätze gibt [...], glaub[t] jedoch, daß es *Akte des Verwendens* von Ausdrücken gibt, die mit guten Gründen metaphorisch (ironisch usw.) genannt werden können“ (Keller 1975: 49. Herv. NE).

zu, denen er „Parole-Theorien“ gegenüberstellt (vgl. Keller-Bauer: 1984: 38f.).

Solche Vorstellungen von 'eigentlicher' und 'uneigentlicher' beziehungsweise wörtlicher und übertragener Bedeutung sind auch in anderer Hinsicht problematisch:

"Wenn wir uns aber vorstellten, daß die Bedeutung eines Ausdrucks übertragen würde auf einen anderen Ausdruck, so läge der schlichte Fall der Bedeutungsverschiebung eines Ausdrucks vor und nichts mehr wäre an seinem Gebrauch metaphorisch." (Keller 1975: 75)

Konsequenterweise müsste dann erklärt werden, wie es einem Sprecher einer Sprach*gemeinschaft* gelingt, die individuelle Bedeutungsveränderung vorzunehmen und diese nach Gebrauch des betreffenden Ausdrucks wieder rückgängig zu machen. Dieser Vorgang wäre zwingend notwendig, da der Ausdruck nach dem metaphorischen Gebrauch wieder seine 'eigentliche' Bedeutung haben soll. Keller kritisiert eine solche Theorie der übertragenen Bedeutung als „Etikettentheorie der Bedeutung“:

"Man müßte sich dieser Theorie gemäß vorstellen, jedes Ding habe seinen Namen, wie die Flasche ihr Etikett, und der metaphorische Gebrauch eines solchen Namens bestünde darin, daß man – bildlich gesprochen – das Schildchen, das an einem Ding hängt, abnimmt und an ein anderes hängt. (Ebd.)

Für Aristoteles sind Metaphern in künstlerisch-dichterischen und persuasiv-rhetorischen Kontexten beheimatet, wo sie der Rede „Esprit“ verschaffen, entsprechend „Beifall finden“ und mit der „Dekorationsmalerei“ vergleichbar seien (vgl. Aristoteles 1980: 201). Zugleich warnt er aber vor der Verwendung in wissenschaftlich-philosophischen Zusammenhängen, da sie den Gegenstand verklären: „Jede Metapher ist undeutlich.“ (Aristoteles 1968: 126) Beim Gebrauch in rhetorischen wie literarischen Kontexten sei es wichtig, die metaphorische Rede möglichst natürlich erscheinen zu lassen, um bei Rezipienten kein Misstrauen zu evozieren:

„Daher ist es erforderlich, die Kunstfertigkeit anzuwenden, ohne daß man es merkt, und die Rede nicht als vorgefertigt, sondern als natürlich erscheinen zu lassen – dies nämlich macht sie glaubwürdig, jenes aber bewirkt das Gegenteil; denn die Zuhörer nehmen wie gegen jemanden, der etwas im Schilde führt, Anstoß daran wie gegen gemischte Weine [...].“ (Aristoteles 1980: 170)

Auch Quintilian ist der Auffassung, dass das sichtbare Bemühen um wohlformulierte Metaphern die Argumentationskraft des Redners reduziert:

„Denn die Ausdrücke, die die Mühe verraten, die sie gemacht haben [...] finden nicht nur keinen Anklang, sondern verlieren auch ihre Glaubwürdigkeit deshalb, weil sie den Sinn verdunkeln und ihn ersticken, wie die Saat bei üppigem Graswuchs erstickt.“
(Quintilianus 1988: 131)

Dem natürlichen Wortschmuck, der „männlich, kräftig und rein“ sein soll, stellt er – mit westeuropäischer ‚Political Correctness‘ des 21. Jahrhunderts unvereinbar – die „weibische Leichtfertigkeit und durch Schminke vorgetäuschte Farbenpracht“ entgegen (vgl. Quintilianus 1988: 153). Auf diese Weise *kämpft*⁹⁶ der Redner „nicht nur mit schlagkräftigen, sondern auch mit strahlenden Waffen“ (vgl. ebd.).

In der europäischen Antike sind Metaphern ausschließlich in literarischen und rhetorischen Verwendungszusammenhängen verortet und finden weder in der Wissenschafts- noch Alltagssprache ihren Platz. Darüber hinaus beschränkt die Idee der Ersetzung des ‚eigentlichen‘ durch einen ‚uneigentlichen‘ Ausdruck Metaphorik auf ein rein sprachliches Phänomen, das kognitive, epistemologische und pragmatische Aspekte der Sprachverwendung nicht berührt.

Ivor Armstrong Richards versucht mit seiner Vorlesungsreihe am Bryn Mawr College, die 1936 unter dem Titel THE PHILOSOPHY OF RHETORIC veröffentlicht wurde, die Rhetorik neu zu beleben. Richards wendet sich explizit von einer Betrachtung der Rhetorik als Figurenlehre und Stilkunde ab: Seine „new rhetoric“, die er der „old rhetoric“ gegenüberstellt, hat nicht mehr das Ziel zu gefallen oder zu beeinflussen, sondern ist definiert als „a philosophic discipline aiming at a mastery of the fundamental laws of the use of language“ (vgl. Richards 1971: 7). Indem Richards den Sprachgebrauch in den Vordergrund stellt und um seine zentrale Forschungsfrage – „how words work in discourse“ – zu beantworten, nimmt er eine mikroskopische Forschungsperspektive ein:

⁹⁶ Exakt an diesem „metaphorischen Konzept“ (ARGUMENTIEREN IST KRIEG) exemplifizieren Lakoff/Johnson ihre Metaphernkonzeption, die gerade nicht auf bestimmte Teilbereiche menschlicher Kommunikation, z.B. Rhetorik oder Literatur, beschränkt ist (vgl. Lakoff/Johnson 1980 bzw. Kapitel 3.2).

„The result is that a revived Rhetoric, or study of verbal understanding and misunderstanding, must itself undertake its own inquiry into the modes of meaning – not only, as with the old Rhetoric, on a macroscopic scale, discussing the effects of different disposals – but also on a microscopic scale by using theorems about the fundamental conjectural units of meaning and the conditions through which they, and their interconnections, arise.” (Richards 1971: 23f.)

Es geht Richards also um Bedingungen der Entstehung grundlegender Bedeutungseinheiten⁹⁷ und deren Verbindungen. Mit seiner Neuformulierung der Rhetorik ist zugleich eine Suspendierung des Glaubens an eine ‚eigentliche‘ Bedeutung von Worten verbunden. Diesem „Aberglauben“ („proper meaning superstition“) hält Richards das „Kontexttheorem der Bedeutung“ gegenüber (vgl. Richards 1971: 35): Demnach haben Wörter keine eigene, eigentliche Bedeutung, sondern verweisen auf fehlende Kontextteile, von denen sie ihre „delegierte Wirksamkeit“ erfahren. Aufgrund wechselnder und sich verändernder Kontexte sind Bedeutungsambiguitäten „to the widest extend and of the subtlest kinds nearly everywhere“ zu erwarten (vgl. ebd.). Aber Richards betrachtet diese Ambiguität nicht als sprachliches Übel – wie Aristoteles seinem Lehrer Plato verklärenden Sprachgebrauch vorwirft (vgl. Aristoteles 1990: 36) –, sondern als Bereicherung der Sprache, die bestimmte Ausdrucksleistungen erst ermöglicht und zwar sprachebenen- und sprachvarietätenübergreifend (vgl. Richards 1971: 40 f.). In Richards ‚säkularisierter‘ Perspektive wird die Stabilität von Bedeutungen zum erklärungsbedürftigem Phänomen. Bewusst nutzt er eine organische Metaphorik, um den Entstehungs-, Wachstums- und Entwicklungsprozess von Bedeutungen zu beschreiben (vgl. Richards 1971: 47). Bedeutung entsteht in der „gegenseitigen Belebung der Worte“ im Kontext, wobei die Bedeutung eines Satzes mehr ist als die Einzelteile eines Mosaiks – vielmehr *wächst* Bedeutung aus der „mutual control and interanimation between words“ (Richards 1971: 57) Richards beschreibt die

⁹⁷ Richards ist sich bewusst, dass er sich mit seiner Frage nach Bedeutung auf einem heiklen Terrain befindet. In Anspielung auf sein mit Odgen herausgegebenes Werk THE MEANING OF MEANING (Odgen/Richards 1972) äußert er: "Anyone who publishes a book with the word «meaning» in its title becomes the recipient of a fanmail of peculiar character. In comes a dribble of letters ever after from people who are quite unmistakably lunatics. Indeed, it seems that the subject is a dangerous one" (Richards 1971: 42).

gegenseitige Belebung der Wörter mittels der gestaltpsychologischen (Köhler, Koffka, Wertheimer) Feldmetaphorik:

"A note in a musical phrase takes its character from, and takes its contribution only with, the other notes about it; a seen color is only what it is with respect to the other colors co-present with it in the visual field; the seen size or distance of an object is interpreted only with regard to the other things seen with it. Everywhere in perception we see this interanimation [...]. So with words, too, but much more; the meaning we find for a word comes to it only with respect to the meaning of the other words we take with it." (Richards 1971: 69f.)

Selbst Worte, "which are not actually being uttered and are only in the background", wirken auf die Bedeutung der geäußerten Worte und damit auf die Bedeutung der Aussage ein⁹⁸ (vgl. Richards 1972: 70). Auf diesem Fundament der wechselseitigen Durchdringung sprachlicher Elemente baut Richards seine Interaktionstheorie der Metapher auf.

Für Richards sind Metaphern in Alltag wie Wissenschaft omnipräsent und unvermeidbar. Dies gilt sowohl für scheinbar exakte Wissenschaften naturwissenschaftlicher Provenienz als auch für „halbtechnisierte Fächer“ (vgl. Richards 1971: 92). Gerade in letzteren, zu denen nach Richards auch erziehungs-, bildungs- und andere sozialwissenschaftliche Disziplinen zählten, kommt der Verwendung von Metaphern eine besondere Bedeutung zu:

"As it grows more abstract we think increasingly by means of metaphors that we profess *not* to be relying on. The metaphors we are avoiding steer our thought as much as those we accept. [...] In semi-technicalised subjects, in aesthetics, politics, sociology, ethics, psychology, theory of language and so on, our constant chief difficulty is to discover how we are using it and how our supposedly fixed words are shifting their senses." (Richards 1971: 92; Herv. i. Org.)

Dieses Nicht-Feststehen von Bedeutungen hängt – als theoretischer Beleg für der Omnipräsenz von Metaphern in der Sprache – mit dem Kontexttheorem der Bedeutung zusammen, da dieses

„[...] is itself a summary account of the principle of metaphor. In the simplest formulation, when we use a metaphor we have two different thoughts of different things active together and supported

⁹⁸ Georg Schöffel macht in diesem Zusammenhang auf die ‚Flüchtigkeit‘ von Bedeutungen aufmerksam: „Bedeutung entsteht allererst in der Wechselwirkung der Wörter, die in Kommunikations-/Rezeptionsakten in Kontakt gebracht werden. Sie vergeht, wie der Diskurs vergeht“ (Schöffel 1987: 128).

by a single word, or phrase, whose meaning is a resultant of their interaction.” (Richards 1939: 93)

Richards beschreibt die ‘Anatomie’ einer Metapher als Interaktion zweier „co-present thoughts“ und bezogen auf das „context theorem of meaning“ als „interinanimation“⁹⁹ between different missing parts or aspects of the different contexts of a words meaning” (Richards 1939: 93). Es handelt sich bei der Verwendung von Metaphern nicht mehr um einen substituierbaren Austausch von Worten und Bedeutungen, “wheras fundamentally it is a borrowing between and intercourse of *thoughts*“ (Richards 1971: 94; Herv. i. Org.). Damit begreift Richards die Metapher nicht als rein sprachliches, sondern vor allem als kognitives Phänomen. Da für die zwei interagierenden Teile, genauer gesagt Vorstellungen der Metapher, nur vage und unbrauchbare Begriffe zur Verfügung stehen, prägt Richards die Termini „tenor“ und „vehicle“ (vgl. Richards 1971: 96f.):

Richards betrachtet eine metaphorische Konstruktion als „double unit“ bestehend aus Tenor und Vehikel, die in ihrer Interaktion eine neue Bedeutung hervorbringen, die ausschließlich durch diese Verbindung möglich ist. Dabei schreibt Richard dem Tenor, gleichsam der höchsten Stimme in einem Opernstück, die leitende Rolle zu, obwohl das relative Gewicht, das Tenor und Vehikel zu der sich ergebenden Bedeutung beitragen, bei verschiedenen Metaphern variieren kann:

„At one extreme the vehicle may become almost a mere decoration or coloring of the tenor, at the other extreme, the tenor may become almost a mere excuse for the introduction of the vehicle, and so no longer be the «principal subject».” (Richards 1971: 100)

Aber selbst nach der Konversion des Vehikels zum Tenor (“other extreme”), das dann die Rolle des “principal subjects” übernimmt, wird deutlich, dass der Tenor immer der vorherrschende Teil der “Doppeleinheit” Metapher ist, an dem sich das Vehikel orientiert. Heike Hülzer kritisiert nicht zu Unrecht, dass eine echte Interaktion, „eine Zwei- oder Gegenseitigkeit des Aufeinandergerichtet-Seins und des Aufeinander-Einwirkens“ nicht existiert, obwohl Richards gerade die gegenseitige Interaktion/Interinanimation ins

⁹⁹ Richards gebraucht die Begriffe „interaction“ und „interinanimation“ synonym: Im Folgenden wird in Paraphrasierungen „Interaktion“ der Vorzug gegeben, da seine Ideen als ‚Interaktionstheorie‘ rezipiert werden.

Zentrum seiner Konzeption stellt (vgl. Hülzer 1987: 150). Wie interagieren nun die beiden Teile einer Metapher? Richards teilt die traditionelle Auffassung, dass eine Metapher einen Vergleich beinhaltet¹⁰⁰. Der Vergleich, der in aristotelischer Sichtweise auf die Identifikation von Ähnlichkeiten abzielt, wird nun um die Wahrnehmung von Unähnlichkeiten erweitert. Obgleich Ähnlichkeiten zwischen Dingen eher wahrgenommen werden als Unähnlichkeiten, schaffen nach Richards gerade Divergenzen eine Spannung, aus der neue, ungeahnte Bedeutungen ‚erwachsen‘ können: „As two things put together are more remote, the tension created is, of course, greater. That tension is the spring of the bow, the source of the shot“ (Richards 1971: 125). Darüber hinaus erwähnt Richards an einer Stelle seiner Vorlesung, dass die Interaktion zwischen Tenor und Vehikel nicht ausschließlich auf Ähnlichkeiten bzw. Unähnlichkeiten basiert, sondern auch aus „some common attitude which we may (often through accidental and extraneous reasons) take up towards them both“ resultieren kann (vgl. Richards 1971: 118). Zu Fragen, welche „gemeinsame Einstellung“ mit welchen Konsequenzen den Teilen einer Metapher gegenüber eingenommen wird und wie diese zum Verständnis beiträgt, nimmt Richards keine Stellung bzw. formuliert diese erst gar nicht. Die Frage, wie Haltungen, soziale Prägungen und Einstellungen mit Metaphern korrespondieren, wirft Max Black auf.

Max Black, der in der einschlägigen Literatur¹⁰¹ als direkter Nachfolger von Richards gehandelt wird, entwirft seine Interaktionstheorie der Metapher ebenfalls in strikter Abgrenzung bzw. als Gegenentwurf zur klassischen Substitutionstheorie, nach der ein metaphorischer Ausdruck durch einen gleichwertigen wörtlichen Ausdruck ersetzt werden kann.

Für Black besteht eine Metapher aus einem Satz, wobei sich die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Wort konzentriert, das metaphorisch gebraucht wird und dessen Vorhandensein es rechtfertigt, den Satz als metaphorisch zu bezeichnen (vgl. Black 1962: 27). Den metaphorischen Teil der Aussage bezeichnet Black als „Fokus“ und den übrigen, nicht-metaphorischen Teil als

¹⁰⁰ Das bedeutet nicht, dass eine Metapher ein Vergleich oder abgekürzter Vergleich *ist*.

¹⁰¹ Beispielsweise Mooji 1976: 78f., Ortony 1979: 4f., Köller 1986: 384 oder Frieling 1996: 24.

„Rahmen“.¹⁰² Diese Termini betreffen die linguistische Ebene während Richard mit Tenor und Vehikel auf Vorstellungen („thoughts“), d.h. die mentale Ebene abzielt. Der Fokus erfährt durch den Rahmen, in dem er verwendet wird, eine Bedeutungserweiterung („extension of meaning“), die weder seinem wörtlichen Gebrauch, noch der Bedeutung eines Substituts (Paraphrase) entspricht. Dabei wirkt der Fokus – und dies ist der Hauptunterschied zu Richards – nicht auf Grundlage seiner lexikalischen Bedeutung, sondern aufgrund eines „system of associated commonplaces“ (vgl. Black 1962: 38). Dieses System assoziierter Gemeinplätze besteht aus einer Menge von Aussagen, die ein kompetentes Mitglied einer Sprachgemeinschaft gegenüber einem bestimmten Gegenstand fraglos akzeptiert. Hierbei handelt es sich um gemeinsam geteiltes, oftmals stereotypes Wissen, das zum Großteil aus tradierten Meinungen, Vorurteilen und Gerüchten beruht und nicht auf eigenen Erfahrungen und Einsichten.

„From the expert's standpoint, the system of associated commonplaces may include halftrues or downright mistakes (as when a whale is classified as a fish); but the important thing for the metaphor's effectiveness is not that the commonplaces shall be true, but that they should be readily and freely evoked. (Black 1962: 40)

Um den zentralen Prozess der Interaktion von Fokus und Rahmen zu beschreiben, bedient sich Black optisch-visueller ‚Instrumente‘ (vgl. Black 1962: 39 ff.): In Blacks Beispiel „man is a wolf“ trifft ein „Hauptgegenstand“ (man) auf einen „untergeordneten Gegenstand“ (wolf)“. Dabei betont Black, dass es sich nicht um bloße Gegenstände oder Dinge handelt, sondern um *Systeme* von Gegenständen oder Dingen. Black stellt sich die Wirkung der metaphorischen Aussage wie einen Filter vor: Man benötigt dazu eine rußgeschwärzte Glasplatte, in die Linien eingeritzt sind, sodass das Glas nicht ganz undurchsichtig ist. Betrachtet man durch diesen Filter den Sternenhimmel, werden nur die Sterne gesehen, die durch die Linien, die Struktur des Filters sichtbar sind.

„We can think of a metaphor as such a screen and the system of «associated commonplaces» of the focal word as the network of lines upon the screen. We can say that the principal subject is «seen through» the metaphorical expression – or, if we prefer, that

¹⁰² In Blacks Beispiel „The chairman plowed through the discussion“ ist „plowed“ der Fokus während der übrige Teil des Satzes den Rahmen darstellt (vgl. Black 1962: 27).

the principal subject is «projected upon» the field of the subsidiary subject." (Black 1962: 41)

Auf den Hauptgegenstand (Mensch) wird ein System assoziierter Gemeinplätze projiziert, das für den untergeordneten Gegenstand (Wolf) charakteristisch ist. Der Hörer oder Leser dieser Metapher wird dann – geleitet durch die Implikationen des Wolf-Systems – ein entsprechendes System des Hauptgegenstands konstruieren. Diese Implikationen werden sich von denen deutlich unterscheiden, die normalerweise im System assoziierter Gemeinplätze von ‚Mensch‘ vorliegen. Die neuen Implikationen werden nämlich von denjenigen Implikationsmustern determiniert, die mit der Verwendung von ‚Wolf‘ einhergehen: Implikationen des Wolf-Systems bestehen kulturüblich aus Prädikaten wie ‚wild‘, ‚räuberisch‘, ‚Jäger‘ usw., die von Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft intersubjektiv geteilt werden.

„Any human traits that can without undue strain be talked in «wolf-language» will be rendered prominent, and any that cannot will be pushed into the background. The wolf-metaphor suppresses some details, emphasizes others - in short, *organizes* our view of man." (Black 1962: 41; Herv. i. Org.)

In Blacks Version der Interaktion wirkt nicht nur der untergeordnete Gegenstand auf den Hauptgegenstand ein (d.h. durch den Filter der metaphorischen Konstruktion werden vom Menschen primär ‚wolfsmäßige‘ Eigenschaften wahrgenommen), sondern auch der Hauptgegenstand formt und verändert die Merkmale des untergeordneten Gegenstands: „If to call a man a wolf is to put him in a special light, we must not forget that the metaphor makes the wolf seem more human than he otherwise would“ (Black 1962: 44). Hier handelt es sich im Gegensatz zu Richards um eine echte, d.h. gegenseitig-wechselwirkende Interaktion.

In Blacks Ausführungen finden sich mannigfaltige optische, visuelle Metaphern bzw. Meta-Metaphern, mit denen er das Phänomen Metapher *beleuchtet*. Solche Metaphern des Sehens, der Illumination etc. werden kulturüblich in Zusammenhang mit kognitiven Prozessen der Erkenntnis, Erschließung der ‚Wirklichkeit‘ bis hin zur *Erleuchtung* verbunden. Nun stellt sich die Frage, ob Black dieses ‚System assoziierter Gemeinplätze‘ auch auf metaphorische Interaktionsprozesse überträgt, also, ob Metaphern neue Erkenntnisse generieren können bzw. ob sie wirklich leuchten.

In seinem ersten Text *MODELS AND METAPHORS* deutet er – vor dem Hintergrund der strikten Abgrenzung zur Substitutionstheorie – bereits an, dass Metaphern „Einsicht“ vermitteln können und nicht ohne Verlust an „kognitivem Gehalt“ paraphrasiert werden könnten (vgl. Black 1962: 46). In seiner überarbeiteten Version der Interaktionstheorie von 1979, die er als „development and modification of I.A. Richards' valuable insights“ (Black 1979: 27) bezeichnet, greift er diesen Aspekt auf und präzisiert ihn:

„The foregoing account [...] has paid no attention to the state of mind of somebody who affirms a metaphorical statement. A good metaphor sometimes impresses, strikes, or seizes its producer: We want to say we had a "flash of insight", not merely that we were comparing A with B, or even that we were thinking of A as if it were B. But to say seriously, emphatically, that, "Life *is* the receipt and transmission of information", is at least to be thinking of life as the passage of information (but not that merely).“ (Black 1979: 32; Herv. i. Org.)

Den Prozess, sich etwas als etwas anderes vorzustellen, der zu einem „Blitz der Erkenntnis“ führt, bezeichnet Black als „metaphorisches Denken“ („metaphorical thought“). Er verdeutlicht diesen Prozess an der geometrischen Figur des Davidsterns, der in verschiedenen Weisen zu sehen ist, unter anderem *als* zwei übereinander gelegte gleichwinkelige Dreiecke oder *als* drei übereinandergelegte kongruente Parallelelogramme. So wie der Betrachter des Davidsterns

„[...] sees the star as superimposed parallelograms; a metaphor thinker sees life as flow of information; both apply concepts that yield discovery; both manifest skills shown in ability to tease out suitable implications of their respective insights.“ (Black 1979: 33)

Die kognitiven Leistungen, die dem Vorstellungsvermögen bei solchen Aufgaben abverlangt werden, sieht Black als prototypisch „for what is needed in producing, handling and understanding all but the most trivial metaphors“ (vgl. ebd.). Fundamental für eine solche Leistung ist die gegenseitige Veränderung der „Implikationskomplexe“, die Black in diesem Zusammenhang als „concepts“ bezeichnet, weil

„[...] conceptual boundaries [are] not being rigid, but elastic and permeable; and because we often need to do so, the available literal resources of the language being insufficient to express our sense of the rich correspondences, interrelations, and analogies of domains conventionally seperated; and because metaphorical thought and utterance sometimes *embody insight expressible in no other fashion*.“ (Black 1979: 34 Herv. NE)

Black vertritt eine "starke Kreativitätsthese", indem er Metaphern als kognitive Instrumente begreift, die für die Wahrnehmung von Verbindungen zwischen den Implikationskomplexen – bzw. Systemen assoziierter Gemeinplätze, wie er in seiner Veröffentlichung von 1962 formulierte – essentiell sind. Dabei schafft die Metapher eine neuen Perspektive, zu deren Herstellung die Formulierung genau dieser Metapher nötig ist. Metaphern laden nicht nur zu einer neuen Perspektive ein bzw. zwingen dazu, sondern machen zugleich deutlich, dass jedes Wahrnehmen ein Wahrnehmen als und jedes Erkennen ein Erkennen als ist, unter der Voraussetzung, dass „one believes that the world is necessarily a world under a certain description – or a perspective. Some metaphors can create such a perspective“ (Black 1979: 39f.).

Betrachtet man die beiden Interaktionstheoretiker im Vergleich zueinander, wird offensichtlich, dass Black nicht diskussionsfrei als unmittelbarer Nachfolger von Richards bezeichnet werden kann. Zwischen Black und Richards bestehen zwar einige Überschneidungen, in erster Linie, dass metaphorische Prozesse durch eine Interaktion gekennzeichnet sind und dass Metaphern keine uneigentliche Bedeutung ‚transportieren‘, die durch eine eigentliche substituiert werden kann. Aber bei genauerem Hinsehen werden auch deutliche Unterschiede sichtbar: Für Richards ist der Prozess der Interaktion ein allgegenwärtiges Prinzip der Sprache bzw. ihre „konstitutive Form“ (Richards 36: 90), während Black den Interaktionsprozess als metaphorengenuines Phänomen betrachtet. Richards‘ Version der Interaktion ist aufgrund der dominanten Rolle des „principal subjects“ nicht als wechselseitig zu betrachten – eine echte Interaktion im Sinne eines gegenseitigen Aufeinandereinwirkens wird erst bei Black sichtbar. Darüber hinaus ist das „Kontexttheorem der Bedeutung“ nicht das Herzstück der Black’schen Version, sondern das „System assoziierter Gemeinplätze“, das in seiner späteren Veröffentlichung als „Implikationskomplex“ bezeichnet wird. Mit Einführung dieser sozialen Komponente, die auf gesellschaftlich-tradierten Wissensbeständen einer Sprachgemeinschaft beruht, macht Black einen wichtigen Schritt zu Analysen kulturdeterminierter Zugänge zum Gebrauch von Metaphern. Schon in seinem ersten Text deutet er an, dass „a

metaphor that works in one society may seem preposterous in another“ (Black 1962: 40). Zwischen Richards und Black bestehen sowohl Übereinstimmungen als auch Differenzen, so dass Black – an eine Fragestellung von Robert Merton (vgl. Merton 1983) anknüpfend – auf Richards‘ Schultern steht, somit weiter sieht, aber auch in eine andere Richtung blickt.

3.1.2 „Leben in Metaphern“ – Die kognitive Linguistik

Der Linguist George Lakoff und der Philosoph Mark Johnson vertreten in ihrem 1980 erschienen Werk METAPHORS WE LIVE BY die Auffassung, dass Metaphorizität nicht nur auf sprachlicher Ebene angesiedelt ist, sondern eine allgegenwärtige Arbeitsweise der menschlichen Kognition darstellt. Dieses mentale „conceptual system“ organisiert und strukturiert Wahrnehmungen, Denkprozesse und Handlungen (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 3). Da uns dieses metaphorische konzeptuelle System nicht bewusst und unmittelbar zugänglich sei, unternehmen Lakoff und Johnson einen „anthropological approach to epistemology“ (Beck 1982: 86) – die Autoren gehen davon aus, dass sich aus sprachlichen Ausdrücken „metaphorische Konzepte“ extrahieren lassen (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 3f.): Ausgangspunkt ist das Konzept ARGUMENT¹⁰³, das in der anglo-amerikanischen Alltagssprache vielfältig ausgedrückt wird:

„Your claims are *indefensible*.
He *attacked every weak point* in my argument.
His criticisms were right *on target*.
I *demolished* his argument.
I never *won* an argument with him.
You disagree? Okay, *shoot!*“ (Lakoff/Johnson 1980: 4; Herv. i. Org.)

Aus diesen Ausdrücken bzw. „metaphorischen Instanzen“ generieren Lakoff und Johnson die konzeptuelle Metapher ARGUMENT IS WAR. Ausdrücke wie ‚Wortgefecht‘ und ‚verbaler *Schlagabtausch*‘ sind nicht nur Redeweisen, sondern strukturieren die Situation eines Streitgesprächs, insofern man handlungsleitend den Gesprächspartner als *Gegner* betrachtet, ihn *angreift*,

¹⁰³ Die Großschreibung entspricht Lakoff/Johnsons Konvention zur Kennzeichnung konzeptueller Metaphorik.

Verteidigungsstrategien plant, *zurückschießt* und schließlich *gewinnt* oder *verliert*, sofern es nicht zu einem *Waffenstillstand* kommt.

„Many of the things we do in arguing are partially structured by the concept of war. [...] It is in this sense that the ARGUMENT IS WAR metaphor is one that we live by in this culture; it structures the actions we perform in arguing.” (Lakoff/Johnson 1980: 4)

So gelangen Lakoff und Johnson zur Definition der konzeptuellen Metapher: *"The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another."* (Lakoff/Johnson 1980: 4; Herv. i. Org.) Zugleich betonen die Autoren, dass metaphorische Konzepte kulturspezifisch sind. In einer Kultur, in der das Konzept ARGUMENTIEREN nicht durch das Konzept KRIEG, sondern durch TANZ strukturiert wäre, würden die Teilnehmer einer Diskussion als Künstler betrachtet, deren Ziel es wäre, artistische und ästhetische Akte hervorzubringen. In einer solchen Kultur würden Menschen Argumentationshandlungen ganz anders wahrnehmen, ausführen und auch darüber sprechen (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 5).

Metaphern dieser Art kategorisieren Lakoff und Johnson als „strukturelle Metaphern“, bei denen abstraktere, schwerer fassbare Konzepte durch konkretere, erfahrungsnähere Konzepte strukturiert werden. Zu dieser Kategorie zählen metaphorische Konzepte wie beispielsweise THEORIES ARE BUILDINGS, IDEAS ARE FOOD und TIME IS MONEY, welche die Autoren aus alltäglichen Redewendungen extrahieren. So reflektieren auch in der deutschen Alltagssprache viele Ausdrücke das Konzept ZEIT IST GELD: 'Verschwende nicht meine Zeit', 'Dieser Zwischenfall *kostete* mich drei Stunden', 'Meine Zeit ist *kostbar*', 'Dafür habe ich viel Zeit *investiert*'. Das abstrakte Konzept TIME wird nicht nur durch das Konzept MONEY strukturiert, sondern durch ein kohärentes System metaphorischer Konzepte. In diesem Sinn ist TIME IS MONEY ein Subkonzept von TIME IS A LIMITED RESOURCE, welches wiederum ein Spezifikum von TIME IS A VALUABLE COMMODITY darstellt (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 8).

„Corresponding to the fact that we *act* as if time is a valuable commodity – a limited resource, even money – we *conceive of* time that way. Thus we understand and experience time as the kind of thing that can be spend, wasted, budgeted, invested wisely or poorly, saved, or squandered.” (Lakoff/Johnson 1980: 9; Herv. i. Org.)

Ein wichtiges Merkmal struktureller Metaphern ist ihr selektiver und perspektivischer Charakter, der von Lakoff und Johnson als "highlighting and hiding" bezeichnet wird (Lakoff/Johnson 1980: 10f.): Jede metaphorische Konzeptualisierung hebt bestimmte Aspekte eines Konzepts hervor, während andere in den Hintergrund treten oder völlig verdeckt werden. So werden beispielsweise durch die konzeptuelle Metapher ARGUMENT IS WAR Charakteristika wie Gegnerschaft, Feindseligkeit und Auseinandersetzung hervorgehoben, während kooperative und konstruktive Aspekte, die für das Fortbestehen einer Diskussion fundamental sind, ausgeblendet werden. Vor diesem Hintergrund konkretisiert Brünner:

„Wenn ein Gespräch oder Streitgespräch als Kampf, vielleicht sogar als kriegesischer, metaphorisiert wird, so liegen die kooperativen Aspekte jedes Gesprächs im toten Winkel. Die Kommunikationspartner schenken sich ja Zeit und Energie, sie hören einander zu und gehen zumindest partiell aufeinander ein; sie wechseln sich in ihren Beiträgen ab und übergeben einander den Turn, das Rederecht. D.h. also, sie kooperieren formal miteinander. [...] Daß auch das heftigste Streitgespräch kooperative Aspekte hat, tritt – Kampfmetapher hin, Kriegsmetapher her – spätestens dann ins Bewußtsein, wenn diese Kooperativität verletzt wird.“¹⁰⁴ (Brünner 1987: 107)

Da jede konzeptuelle Metapher nur bestimmte Aspekte eines Konzepts beleuchtet, sind für das Verständnis abstrakter und schwer faßbarer Konzepte viele, zum Teil *inkonsistente* metaphorische Konzeptualisierungen nötig. In diesem Sinn wird das abstrakte Konzept IDEE durch verschiedene konzeptuelle Metaphern strukturiert (vgl. Lakoff/Johnson 1980b: 198ff.):

IDEEN SIND PFLANZEN: 'blühende Phantasie', 'fruchtbare Theorie'

IDEEN SIND GELD: 'er ist reich an Ideen', 'der Gedanke ist keinen Cent wert'

IDEEN SIND NAHRUNG: 'er hat's geschluckt', 'Lehrinhalte durchkauen'

IDEEN SIND MODE: 'Behaviourismus? Ein alter Hut!', 'Semiotik ist en vogue'

IDEEN SIND GEGENSTÄNDE: 'Gedankenaneinanderreihung', 'mit Gedanken jonglieren'

IDEEN SIND MENSCHEN: 'KI-Forschung steckt noch in den Kinderschuhen', 'Geburtsstunde einer revolutionären Idee'

¹⁰⁴ Harold Garfinkel demonstriert in seinen berühmt-berüchtigten Krisenexperimenten, in denen „seen but unnoticed, expected background features“ systematisch verletzt werden, dass ethnienspezifische Kooperativität für die Aufrechterhaltung kommunikativer Handlungen unabdingbar ist (vgl. Garfinkel 1967: 44).

Lakoff und Johnson vertreten den Standpunkt, dass jede Metapher mehr verdeckt als sie beleuchtet – daher kann die metaphorische Strukturierung eines abstrakten durch ein konkretes Konzept niemals vollständig, sondern immer nur partiell erfolgen. Bezogen auf ZEIT IST GELD bedeutet das:

„If it were total, one concept would actually *be* the other, not merely be understood in terms of it. For example, time isn't really money. If you *spend your time* trying to do something and it doesn't work, you can't get your time back.“ (Lakoff/Johnson 1980: 13; Herv. i. Org.)

In diesem Sinn gibt es auch keine *Zeit-Banken* oder *Zinsen für investierte Zeit* – aber Erweiterungen metaphorischer Konzepte können den alltäglichen Sprach- und Denkbereich sprengen und in Gefilde eintreten, die Lakoff und Johnson als „figurative, poetic, colorful, or fanciful thought and language“ bezeichnen (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zu diesen strukturellen Metaphern, bei denen ein Konzept durch ein anderes strukturiert ist, werden „Orientierungsmetaphern“ dazu benutzt, ein ganzes System von Konzepten zu organisieren. Orientierungsmetaphern basieren auf körperlich-räumlichen Erfahrungen des Menschen, die von Lakoff und Johnson als Gegensatzpaare wie OBEN-UNTEN, VOR-HINTER, NAH-FERN etc. beschrieben werden. Obwohl diese körperlich-räumlichen Konzepte – „that we live in the most fundamental way“ (Lakoff/Johnson 1980: 57) – auf essentiellen Grunderfahrungen des Menschen beruhen, handelt es sich nicht um direkte körperliche Erfahrungen, denn

“[...] what we call 'direct physical experience' is never merely a matter of having a body of a certain sort; rather, *every* experience takes place within a vast background of cultural presuppositions. [...] It would be more correct to say that all experience is cultural through and through, that we experience our 'world' in such a way that our culture is already present in the experience itself.“ (Ebd.; Herv. i. Org.)

Mittels räumlicher Konzepte wie zum Beispiel OBEN-UNTEN, die auf körperlichen und kulturellen Erfahrungen gründen, sind Menschen in der Lage, abstrakte Konzepte wie FREUDE, KONTROLLE, GESELLSCHAFTLICHER STATUS und selbst RATIONALITÄT zu strukturieren und damit verständlich zu machen, indem den Abstrakta eine räumliche Orientierung

zugewiesen wird. So spiegeln Äußerungen wie 'Er ist *oben* auf' und 'Er ist *am Boden* zerstört' die konzeptuellen Orientierungsmetaphern FREUDE IST OBEN und TRAURIGKEIT IST UNTEN wider. Die körperliche Erfahrungsgrundlage der konzeptuellen Metaphern FREUDE IST OBEN ('er ist *oben* auf', '*Hochstimmung*') und TRAURIGKEIT IST UNTEN ('*Stimmungstief*', 'er ist *am Boden* zerstört') steht in Verbindung mit menschlichen Körperhaltungen bzw. „kinemorphen Konstruktionen“ (vgl. Birdwhistell 1961): Eine aufrechte Haltung wie die hochgestreckten Arme des glücklichen Siegers, steht im Gegensatz zur gebückten Haltung des Verlierers oder des 'Sich-klein-Machens' bei Gefahr oder Unsicherheit. Die Orientierungsmetaphern MEHR IST OBEN ('die Wachstumsrate *stieg an*', 'das Produkt erzielte den *Höchstpreis*') und WENIG IST UNTEN ('*niedrige* Steuern', 'die Aktienwerte *fallen abgrundtief*') basieren auf der Erfahrung, dass bei Zunahme einer Substanz in einem Container die Oberfläche nach oben ansteigt. Ebenfalls ist das abstrakte Konzept SOZIALER STATUS durch die räumliche Strukturierung OBEN-UNTEN konzeptualisiert: HOHER STATUS IST OBEN ('er kämpfte sich *hoch* bis in die *höchsten Kreise*', '*sozialer Aufstieg*'); NIEDRIGER STATUS IST UNTEN ('*sozialer Abstieg*', '*Unterschicht*').

Die oben genannten Beispiele der Orientierungsmetaphern und ihrer sprachlichen Instanzen basieren alle auf dem gleichen räumlichen Konzept OBEN-UNTEN, haben aber zugleich unterschiedliche Erfahrungsgrundlagen, die für das Verständnis der konzeptuellen Metaphern fundamental sind:

„For example, MORE IS UP has a very different kind of experiential basis than HAPPY IS UP or RATIONAL IS UP. [...] It is not that there are many different UPs; rather, verticality enters our experience in many different ways and so gives rise to many different metaphors.” (Lakoff/Johnson 1980:19)

Durch die Charakterisierung der Orientierungsmetaphern entsteht der Eindruck, dass Lakoff und Johnson körperlich-räumliche Erfahrungen als die hervorragende menschliche Grunderfahrung bewerten. So hat beispielsweise MORE IS UP immer Priorität gegenüber anderen Orientierungsmetaphern, "since it has the clearest physical basis" (Lakoff/Johnson 1980: 23). Ausdrücke wie 'Die Zahl der Drogentoten *stieg an*' oder '*steigende* Kriminalitätsrate' zeigen, dass MEHR IST OBEN Priorität über GUT IST OBEN besitzt.

Trotz der Hervorhebung der körperlichen Erfahrung vertreten die Autoren nachdrücklich nicht die Auffassung,

“[...] that physical experience is in any way more basic than other kinds of experience, whether emotional, mental, cultural or whatever. All these experiences may be just as basic as physical experiences. Rather, what we are claiming about grounding is that we typically conceptualize the nonphysical *in terms of* the physical – that is, we conceptualize the less clearly delineated in terms of the more clearly delineated.” (Lakoff/Johnson 1980: 59; Herv. i. Orig.)

Eng mit dieser Feststellung ist die dritte Kategorie konzeptueller Metaphern verbunden: „Ontologische Metaphern“ basieren auf menschlichen Erfahrungen mit physischen Objekten und Substanzen, die auf abstrakte Phänomene und Vorgänge projiziert werden. Den Abstrakta wird, um sie *begreifbar* zu machen, Substanz-, Wesens- oder Objektcharakter zugeschrieben.

„Understanding our experiences in terms of objects and substances allow us to pick out parts of our experience and treat them as discrete entities or substances of a uniform kind. Once we can identify our experiences as entities or substances, we can refer to them, categorize them, group them, and quantify them – and, by this means, reason about them.” (Lakoff/Johnson 1980: 25)

So wird beispielsweise die Erfahrung steigender Preise, das Phänomen der Inflation wesenhaftig konzeptualisiert: Die ontologische Metapher INFLATION IST EIN WESEN spiegelt sich in sprachlichen Formulierungen wie 'die Inflation *frisst* uns auf', 'die Inflation *drückt* uns an die Wand' oder 'wir müssen *gegen* die Inflation *ankämpfen*'. Die konzeptuelle Metapher macht es möglich, uns auf das abstrakte Phänomen der Inflation zu beziehen, es zu identifizieren, quantifizieren und schließlich zu glauben, es zu verstehen. Sprachliche Instanzen von ontologischen Metaphern sind so allgegenwärtig im Denken und Sprechen verankert, dass sie nicht als metaphorisch strukturiert wahrgenommen werden, sondern als unmittelbare, wörtliche Beschreibungen eines Phänomens gelten (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 28). Ähnlich verhält es sich auch mit der ontologischen Metapher DER GEIST IST EINE MASCHINE, die sich in alltäglichen Redewendungen wie ‚hat es endlich *Klick* gemacht‘, ‚die grauen Zellen arbeiten auf *Hochtouren*, sodass der Kopf *raucht*‘ bzw. ‚hat er eine *Schraube* locker und muss zum Psycho-*klemmer*‘ manifestiert.

Lakoff und Johnson unterteilen ontologische Metaphern in zwei Gruppen. Zur ersten Gruppe gehören die „Behältermetaphern“, die auf der Innen-Außen-Erfahrung des menschlichen Körpers beruhen:

„We are physical beings, bounded and set off from the rest of the world by the surface of our skins, and we experience the rest of the world as outside us. Each of us is a container, with a bounding surface and an in-out orientation.“ (Lakoff/Johnson 1980: 29)

Diese Innen-Außen-Orientierung strukturiert, genauer gesagt ontologisiert abstrakte Sachverhalte, indem ihnen ein Inneres und Äußeres verliehen wird: EMOTIONEN SIND BEHÄLTER: Lass‘ mich *in* Ruhe; Er lässt sich nicht *aus* der Ruhe bringen; Er verfiel *in* Depressionen; Er ist *in* großer Aufregung ZEIT IST EIN BEHÄLTER: Wir leben *im* einundzwanzigsten Jahrhundert; *In* meinem dreißigsten Lebensjahr; *Innerhalb* eines Jahres schaffte er den Durchbruch.

Zur zweiten Subkategorie ontologischer Metaphern zählen die Autoren das Phänomen der Personifikation, bei der schwer fassbare Sachverhalte nach dem Vorbild menschlicher Beschaffenheiten strukturiert werden.

„Perhaps the most obvious ontological metaphors are those where the physical object is further specified as being a person. This allows us to comprehend a wide variety of experiences with nonhuman entities in terms of human motivations, characteristics, and activities.“ (Lakoff/Johnson 1980: 33)

So wird das bereits erwähnte Beispiel der Inflation personifiziert, was sich in ganz bestimmten sprachlichen Realisierungen niederschlägt: 'die Inflation ist momentan unser größter *Feind*', 'die Inflation *stiehlt* uns unser Gespartes', 'die Inflation *drückt* uns an die Wand'. Die sprachlichen Instanzen der konzeptuellen Metapher INFLATION IST EINE PERSON spezifizieren das Konzept PERSON, insofern es sich um eine bestimmte Person handelt, nämlich um einen GEGNER, der uns bedroht, bestiehlt und vielleicht auch unter die Erde bringt.¹⁰⁵ Die personifizierende, konzeptuelle Metapher INFLATION IST EIN GEGNER hat nicht nur "explanatory power", indem sie eine bestimmte Perspektive schafft, aus der das Phänomen der Inflation gedacht und betrachtet wird, sondern kann auch reale Konsequenzen haben,

¹⁰⁵ Natürlich ist auch eine Situation vorstellbar, in der INFLATION als WILLKOMMENER HELFER konzeptionalisiert werden kann!

die sich in bestimmten (politischen) Entscheidungen und Handlungen niederschlagen:

„The INFLATION IS AN ADVERSARY metaphor therefore gives rise to and justifies political and economic actions on the part of our government: declaring war on inflation, setting targets, calling for sacrifices, installing a new chain of command etc.”
(Lakoff/Johnson 1980: 34)

Damit kommen Lakoff und Johnson zu dem Schluss, dass konzeptuelle Metaphern, die unser gesamtes Sprechen, Denken und Handeln durchdringen, nicht nur eine bestimmte Perspektive schaffen, sondern auch eine entsprechende Realität konstruieren, in der dann konsequente Handlungen durchgeführt werden¹⁰⁶. Dieser Schluss wird auch von Donald A. Schön bekräftigt, der den Begriff „generative metaphor“ prägt (vgl. Schön 1979): Schön beobachtet, dass im sozialpolitischen Bereich Sichtweisen, Entscheidungen und Problemlösungen aus metaphorisch formulierten Problemstellungen resultieren. Seine Intention ist es, „certain pervasive tacit generative metaphors“ zu identifizieren, die in voller Konsequenz ‚gelebt werden‘:

„In all aspects of live, not just in politics or in love, we define our reality in terms of metaphors and then proceed to act on the basis of the metaphors. We draw inferences, set goals, make commitments, and execute plans, all on the basis of how we in part structure our experience, conciously and unconsciously, by means of metaphor.” (Schön 1979: 255)

Von Schöns umrissenen Lebensbereichen ist dem Bereich der Wissenschaft besondere Aufmerksamkeit geschuldet, da hier „theory-constitutive metaphors“ (Boyd 1979) eine besondere Rolle spielen. So verweist Kuhn auf die programmatische Funktion von Metaphern bei Paradigmenwechseln innerhalb „normaler Wissenschaften“: “Theory change, in particular is accompanied by a change in some of the relevant metaphors and in the corresponding parts of the network of similarities through which terms attach to nature.” (Kuhn 1979: 416)

Vor diesem Hintergrund eignet sich Lakoff und Johnsons Theorie der konzeptuellen Metaphorik in besonderer Weise als Grundlage, um

¹⁰⁶ In METAPHOR AND WAR. THE METAPHOR SYSTEM USED TO JUSTIFY WAR IN THE GULF rekonstruiert Lakoff ein Metaphernsystem der US-Regierung, das den Ersten Golfkrieg nicht nur rechtfertigte, sondern auch erst ermöglichte (vgl. Lakoff 1992).

metaphorische Konzepte und entsprechende Implikationen des wissenschaftlichen Diskurses über Schlüsselkompetenzen, die das Paradigma rein fachlicher Kompetenzen überwinden sollen, zu untersuchen.

3.2 Systematische Metaphernanalyse

Das methodische Vorgehen der „systematischen Metaphernanalyse“ basiert auf den Vorarbeiten von Rudolf Schmitt (vgl. Schmitt 2003, Schmitt 2005, Schmitt 2011a, Schmitt 2011b). Schmitt schlägt – orientiert am Metaphernverständnis von Lakoff und Johnson – eine dreistufige Analyse vor (vgl. Schmitt 2011a: 68f.): In einem ersten Schritt werden alle erkannten Metaphern mit ihrem unmittelbaren Kontext aus dem zu untersuchenden Material (der zentralen Literatur aus Kap. 1 und 2 dieser Arbeit) extrahiert. Daran anschließend werden aus den gefundenen metaphorischen Ausdrücken metaphorische Konzepte rekonstruiert. In diesem synthetisierenden Arbeitsschritt werden die gefundenen Metaphern zu Gruppen zusammengefasst, die sich sowohl auf den gleichen Quellbereich als auch auf den gleichen Zielbereich des Bildes beziehen, um so metaphorische Konzepte nach dem Muster ZIEL IST QUELLE zu rekonstruieren. Die beiden Schritte der Identifikation metaphorischer Ausdrücke und Rekonstruktion metaphorischer Konzepte müssen strikt voneinander getrennt werden, da nur die bewusste und konsequente Separation der Arbeitsschritte „ein Schutz gegen zu frühe und unvollständige Analysen [ist], die im Material vor allem nach Bestätigungen für vorgefasste Hypothesen suchen“¹⁰⁷ (Schmitt 2011a: 68). Diese scharfe Trennung darf nicht als Ausschluss für ein iteratives Vorgehen missverstanden werden, da gerade bereits rekonstruierte Konzepte – im hermeneutischen Sinne – für die Erkennung weiterer Metaphern sensibilisieren (vgl. Schmitt 2011a: 69). Der dritte und erkenntnisträchtigste Schritt der systematischen Metaphernanalyse besteigt die Stufe der Interpretation, denn

„Die Kenntnis metaphorischer Konzepte nützt erst dann, wenn sie Interpretationen ermöglicht, d.h. ein Schließen von den gefundenen Konzepten auf das in der Lebenswelt stattgefundenene Geschehen, Denken und Handeln.“ (Schmitt 2003: 31)

¹⁰⁷ Gerade die Missachtung dieser methodologischen Regel wird von Andrew Ortony – bei gleichzeitiger Würdigung der Eröffnung neuer Perspektiven durch METAPHORS WE LIVE BY – vehement kritisiert: Ortony ist der Auffassung, dass Lakoff/Johnson das „Pferd von hinten aufzäumen“ bzw. hypothetisch von bestimmten konzeptuellen Metaphern ausgehen und dann selektiv korrespondierende Ausdrücke zusammentragen: „The method is advertised as discovery procedure, but is in reality a hypothesis confirmation procedure“ (Ortony 1988: 99; Übersetzung NE).

Hier bieten Lakoffs und Johnsons programmatische Konzeptionen des „Highlightings“ und „Hidings“ heuristische Wegweiser zu Interpretationsergebnissen. In diesem interpretatorischen Schritt sollen auch mögliche Konflikte unterschiedlicher Konzeptualisierungen herausgearbeitet werden, die gegebenenfalls auf unterschiedliche Erschließungen des Phänomens der Schlüsselkompetenzen resp. -qualifikationen hindeuten und – auf diskursanalytischer Ebene – bestimmte Wertungen und kommunikations- und handlungsleitende Konsequenzen aufweisen können.

3.2.1 Identifikation und Extraktion metaphorischer Begriffe

In diesem extrahierenden Schritt der systematischen Metaphernanalyse werden metaphorische Ausdrücke systematisch erfasst und in der folgenden Darstellung absatzweise nach ähnlichen Quell- und Zielbereichen geordnet. Dabei werden als Identifikationsmerkmale die drei Kriterien von Schmitt übernommen: Eine Metapher liegt vor, wenn

- „a. ein Wort/eine Redewendung in einem strengen Sinn in dem für die Sprechäußerung relevanten Kontext mehr als nur eine wörtliche Bedeutung hat; und
- b. die wörtliche Bedeutung einem prägnanten Bedeutungsbereich (Quellbereich) entstammt,
- c. jedoch auf einen zweiten, oft abstrakteren Bereich (Zielbereich) übertragen wird.“ (Schmitt 2003: 14)

So ist der von Mertens geprägte Begriff der ‚Schlüsselqualifikationen‘ als Metapher zu identifizieren, da das Lexem ‚Schlüssel‘ ein gegenständliches Objekt bezeichnet, das ein zentrales Element zum Funktionieren eines mechanischen (Schließ)Systems darstellt (Kriterium a). Der Quellbereich ist prägnant im Rahmen eines Schlüssel-Schloss-Systems, welches im Folgenden zu analysieren ist, sichtbar (Kriterium b). Dieser ontologische Quellbereich wird auf einen abstrakten Zielbereich, nämlich Bildungselemente, die sich einer unmittelbaren Wahrnehmbarkeit und Prüfbarkeit entziehen und oft erst in bestimmten Situationen von bestimmten Beobachtern festgestellt werden können (vgl. Kap. 2.3.4), übertragen (Kriterium c). Ontologische Metaphern, wie die der *Schlüssel*qualifikationen, konzeptualisieren nach Lakoff/Johnson das Erfahrungsfernere durch Eigen-

schaften des Erfahrungsnäheren, welche zum jetzigen Zeitpunkt noch unbestimmt sind.

Der zentrale metaphorische Begriff der ‚Schlüsselqualifikationen‘ wird im Folgenden nach Beschreibungen, Definitionen und Charakterisierungen untersucht, die ebenfalls als Metaphern zu identifizieren sind. Besonderes Augenmerk bei dieser Identifikation metaphorischer Instanzen wird den eigenen Formulierungen, Paraphrasierungen sowie Bewertungen der bearbeiteten Texte gewidmet. Gerade hier liegt die Gefahr, den metaphorischen Charakter der eigenen Worte nicht wahrzunehmen; wie auch Schmitt aus eigener Erfahrung berichtet: „Untersuchende erkennen ihre eigene Metaphorik selten als solche und nehmen sie als «buchstäblich richtige» Beschreibung wahr“ (Schmitt 2003: 17).

Um die Funktion, den Zweck bzw. das Ziel von erfolgreich genutzten *Schlüsselqualifikationen* bzw. -kompetenzen zu beschreiben, bedient sich ein Großteil der Autoren des mechanischen Quellbereichs dieser Metapher. Mertens nutzt in seinem Initialtext die ontologisierende Metaphorik, um diese neuartige Bildungskategorie, die „den *Schlüssel* zur raschen und reibungslosen *Erschließung* von wechselndem Spezialwissen bildet“ prägnant zu beschreiben (Mertens 1974: 36; Herv. NE). Ebenso gebraucht Bunk das Bild des „Schlüssel[s] zum Problemlösen“ (Bunk 1989: 252), mit dem der Mensch „für ihn noch unbekannte Gebiete erschließen kann“ (Bunk 1990: 182). Als didaktisches Vehikel im Prozess der Schlüsselqualifizierung legt Reetz besonderen Wert auf Fallstudien, die „Erschließungscharakter“ haben und so Möglichkeiten des „entdeckenden Lernens“ *eröffnen* (Reetz 1988b: 149). Gerald Heidegger, der sich kritisch mit dieser Thematik auseinandersetzt, bewegt sich ebenfalls innerhalb dieses Bilderrahmens, formuliert aber apostrophierend: „Es geht in der Tat darum, Kompetenzen zu fördern, die das Tor zu neuen Aufgabengebieten «aufschließen», welche aber teilweise selbst gewählt und selbst mit beeinflusst sind: «Schlüsselkompetenzen»“ (Heidegger 1996: 101). Im Zusammenhang mit der Konzeption seiner „gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen“ macht Oskar Negt explizit auf den „technisch-instrumentellen Beigeschmack“ des Begriffs der ‚Schlüssel-

qualifikationen‘ aufmerksam (vgl. Negt 1997: 212) und gibt somit erste Hinweise für die dritte Ebene der systematischen Metaphernanalyse, nämlich der Interpretation rekonstruierter metaphorischer Konzepte. Auch Geißler gebraucht dieses sprachliche Bild „des Schlüssel[s], mit dem sich die Tür zum Erfolg öffnen läßt“, erweitert diese Metapher zum „goldene[n] Schlüssel für eine nicht weniger goldene Zukunft“ (Geißler 1988: 89). Diese Erweiterung wird auf Ebene der Interpretation näher betrachtet (vgl. Kap. 3.2.3). Diese metaphorischen Ausdrücke in bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Publikationen bestätigen auch die allgemeine Einschätzung von Müller et al. in ihrem BEDEUTUNGSWÖRTERBUCH, die dem Präfixoid¹⁰⁸ ‚Schlüssel-‘ eine metaphorische Bedeutung zuweisen, dass nämlich „das im Basiswort Genannte für den Wissenden ein Mittel zum Zugang zum Verständnis von etwas ist“ (vgl. Müller et al. 1985: 559).

Als weitere und ebenfalls metaphorische Bedeutung – wie der semantische Monopolist aus dem Dudenverlag formuliert – bezeichnet das Präfixoid ‚Schlüssel-‘, „dass das im Basiswort genannte eine zentrale, wichtige Stellung für etwas/jmnd. im Zusammenhang mit anderen hat.“ (Müller et al. 1985: 559) Dieses Suffix wird nicht nur auf das Bestimmungswort ‚Qualifikationen‘ bzw. ‚Kompetenzen‘, denen somit eine herausragende Stellung zugeschrieben wird, sondern auch auf viele andere mit ‚Schlüsselqualifikationen‘ konzeptionell verbundene Begriffe angewendet: Bunk betrachtet in seiner Formulierung einer ‚Didaktik von Schlüsselqualifikationen‘ den Kontext der Lernsituation als besonders bedeutsam: „Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen setzt «*Schlüsselsituationen*» voraus“ (Bunk 1989: 256; Herv. NE). Diese aphoristische Aussage exemplifiziert Bunk und ordnet konkrete Schlüsselsituationen als Erwerbsmöglichkeit bestimmten einzelnen Schlüsselqualifikationen zu (vgl. Bunk 1989: 257). Daran anschließend bezeichnet Reetz komplexe Problemstellungen mit „induktive[r] Basis für Abstraktionsprozesse“ als Lernsituationen mit „*Schlüssel*/charakter“, die den Erwerb von Schlüsselqualifikationen „zulassen bzw. begünstigen“

¹⁰⁸ Müller et al. geben dem Terminus „Präfixoid“ gegenüber „Präfix“ den Vorzug, da mit ersterem die produktive Funktion dieses Wortbildungsmittels bei der Kreation neuer Wörter – gerade für den „Augenblicksbedarf“ – betont werden soll (vgl. Müller et al. 1985: 8).

(Reetz 1990: 25; Herv. NE). Mertens formuliert bei seiner Zusammenfassung des Konzepts der „Vintage-Faktoren“, also der relativen Obsoleszenz von Schlüsselqualifikationen: In Aktualisierungsprozessen von Schlüsselqualifikationen, „erhalten neue Schulungselemente *Schlüssel*bedeutung, frühere verlieren sie“ (Mertens 1974: 43; Herv. NE). Selbst Elbers et al., die Mertens' Konzeption der Schlüsselqualifikationen an vielen Stellen kritisieren, sprechen den von Mertens konzipierten Bildungselementen „*Schlüssel*-charakter“ zu, beantworten aber die Frage, ob Mertens' Konzept „ein *Schlüssel* für die Berufsbildungsforschung“ sei, negativ (Elbers et al. 1975: 26ff.; Herv. NE). Analog betrachten Voß und Pongratz den schlüsselqualifizierten „Arbeitskraftunternehmer“ als „*Schlüsselfigur*“ in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts (vgl. Voß/Pongratz 1998: 149; Herv. NE). Auch der Autor dieser Arbeit bewegt sich in diesem metaphorischen Feld, indem er beispielsweise bei der Zusammenfassung von Bunks zentralen Thesen „informellen Qualifikationen“ eine *Schlüssel*rolle einräumt (vgl. Kap. 1.3.7).

Eine weitere, u.a. von Bunk formulierte, Definition von Schlüsselqualifikationen – „das sind solche Qualifikationen, die nicht so rasch *veralten*“ (Bunk 1990: 182) – kann als Metapher identifiziert werden: Der Ausdruck ‚veralten‘ bezieht sich wörtlich auf organische Wesen oder Dinge, bei denen eine durch den zeitlichen Verlauf geschuldete Verschlechterung der charakterisierenden Eigenschaften eingetreten ist. Diese sind i.d.R. auf den ersten Blick deutlich sichtbar und in Fällen von Nahrungsmitteln auch riech- und schmeckbar bzw. haben unmittelbare Auswirkungen auf organische Folgeprozesse. Der konkrete biologisch-organische Quellbereich wird auf einen abstrakten Zielbereich, nämlich den bestimmter Bildungselemente übertragen. Die organische Metaphorik des zeitlichen Verfallsprozesses von Qualifikationen als Begründung der Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen, die eben nicht so schnell veralten, ist schon bei Mertens' Konstrukt des „Obsoleszenztempo“ deutlich erkennbar: „Das Tempo des *Veraltens* von Bildungsinhalten ist vermutlich umso größer, je enger sie an die Praxis von Arbeitsverrichtungen gebunden werden.“ (Mertens 1974: 36; Herv. NE) Auch seine Explikation als „Zerfallszeit“ kennzeichnen (Schlüssel)Qualifikationen als organische Materie (vgl. Mertens 1974: 39).

Die organische Metaphorik als Quellbereich wird nahezu von allen Autoren gebraucht. So „veralten“ Qualifikationen, wenn sie nicht mehr gebraucht werden (vgl. Reetz 1990: 17) bzw. spricht Negt sogar von „Verrottung“ von Qualifikationen, „die momentan keine Verwendung finden“ (Negt 1997: 16). Diese Metaphorik wird auch vom Autor dieser Arbeit bei Paraphrasierungen oder Erklärungen der zugrundeliegenden Texte fortgeführt: So wird Mertens' „dysfunktionale Mobilität“, also die Nicht-Transferierbarkeit von Kenntnissen, Erfahrungen und Fertigkeiten als apostrophiertes ‚Absterben‘ von Kompetenzen bezeichnet (vgl. Kap. 1.1.1). An anderer Stelle wird die Obsoleszenz-These mit dem Begriff der ‚Lebensdauer‘ von Qualifikationen erläutert (vgl. Kap. 1.1.5). Auch Reetz' Ausführungen des Verlusts der Wirksamkeit von Qualifikationen werden vom Verfasser – mit Hinweis auf Reetz' biologisch-organische Metaphorik – personifizierend zusammengefasst als Qualifikationen, die ‚vergreisen bis sie schließlich sterben‘ (vgl. Kap. 1.2.5).

Ein anderer (konkreter) Quellbereich, der auf den (abstrakten) Zielbereich überfachlicher Bildungselemente übertragen wird, ist im semantischen Feld des ‚Werts‘ identifizierbar: Im Zusammenhang von ‚organischen‘ Qualifikationen, die ‚veraltet‘ sein können oder gerade ‚die optimale Reife‘ erreichen, spricht Reetz von Qualifikationen, die „im Wert sinken“ bzw. „im Wert steigen“ (vgl. Reetz 1990: 17). Auch Geißler bedient sich dieses Bilds, indem er von der „permanenten Entwertung der konkreten Qualifikationen“ spricht, wobei nach seiner Ansicht zugleich auch der Qualifikationsträger, also die Person, die sich diese Qualifikation angeeignet hat, entwertet wird (vgl. Geißler 1988: 90). An dieser Stelle verbindet Geißler den Quellbereich der Werthaftigkeit mit dem o.g. Bereich des Organischen:

„Immer kurzfristiger müssen Qualifikationen daher erneuert werden. Konsequenter hat unsere Wegwerfgesellschaft ihr Verschwendungsprinzip auf die Qualifikationen übertragen, so daß wir inzwischen bei Wegwerfqualifikationen angelangt sind. Die Qualifikationen sind zur «leicht verderblichen Ware» geworden. Dies ist etwas Anrüchiges – besonders dann, wenn diese Ware zu faulen beginnt.“ (Ebd.)

Gerhard Voß nutzt ebenfalls den Quellbereich des Werts von fachlichen sowie überfachlichen Qualifikationen, dass diese nämlich einer „kontinu-

ierlichen und immer schnelleren Entwertung [unterliegen]“, um die Dringlichkeit der selbstverantwortlichen und selbstgesteuerten Aktualisierungstätigkeiten der Kompetenzen des Arbeitskraftunternehmers zu begründen (vgl. Voß 1990: 475). Aber auch in umgekehrter Richtung spricht Baethge von einer „qualifikatorischen Aufwertung“, wenn bestimmte bereits vorhandene Qualifikationen zu aktuell nachgefragten Tätigkeiten befähigen (vgl. Baethge 2001b: 39).

3.2.2 Rekonstruktion metaphorischer Konzepte

Nach Lakoff und Johnson werden metaphorische Redewendungen nicht zufällig oder unsystematisch gebraucht, sondern lassen sich als ‚kognitives Steuerelement‘ des Denkens, Sprechens und Handelns auf bestimmte „metaphorische Konzepte“ zurückführen (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 3). In diesem Schritt der systematischen Metaphernanalyse sollen aus den in Kap. 3.2.1 identifizierten Metaphern, welche – eine strukturalistische Metapher gebrauchend – die ‚Oberflächenstruktur‘ darstellen, ‚darunterliegende‘ metaphorische Konzepte bzw. konzeptuelle Metaphern rekonstruiert werden. Dazu wird versucht, den identifizierten metaphorischen Instanzen, die sowohl denselben Quell- als auch Zielbereich bezeichnen, eine gemeinsame Überschrift der Form ZIEL IST QUELLE zuzuordnen. Dieser kreative und synthetisierende Arbeitsschritt verlangt nach Schmitt „das subjektive Vermögen, passende sprachliche Konstrukte zu finden, zu revidieren oder abgrenzbare Subkonzepte zu identifizieren“ (Schmitt 2003: 21).

Bei den Beschreibungen der Funktionsweise und dem Handlungs- bzw. Anwendungsziel von Schlüsselqualifikationen resp. -kompetenzen wird von nahezu allen bearbeiteten Autoren auf den mechanischen Quellbereich des Schlüssel-Schloss-Systems zurückgegriffen; wie dies beispielsweise in Formulierungen wie dem „Schlüssel zum Problemlösen“ (Bunk 1989: 252), Kompetenzen, „die das Tor zu neuen Aufgabengengebieten «aufschließen»“ (Heidegger 1996: 101), oder gar im „Schlüssel, mit dem sich die Tür zum Erfolg öffnen lässt“ (Geißler 1988: 89), zum Ausdruck kommt. Gerade der

Aspekt des Erschließens im Sinne eines Aufschließens wird von vielen Autoren betont: Mertens sieht die zentrale Funktion von Schlüsselqualifikationen als „Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen“ (Mertens 1974: 36). Ähnlich legt Reetz großen Wert auf den „Erschließungscharakter“ von Lernvehikeln und Problemstellungen im Prozess institutionalisierter Schlüsselqualifizierung (vgl. Reetz 1988b: 149). Diese Formulierungen führen zu der konzeptuellen Metapher SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN¹⁰⁹ SIND TÜRÖFFNER oder, um die ontologische Bildquelle des Präfixoids stärker hervorzuheben, SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND INSTRUMENTE, UM TÜREN ZU ÖFFNEN. In wenigen Veröffentlichungen wird dieses metaphorische Konzept in sein Gegenteil erweitert, dass also Schlüsselqualifikationen nicht nur etwas ÖFFNEN, sondern auch VERSCHLIEßEN können. Explizit macht diese Funktion bereits der Titel aus Geißlers Veröffentlichung SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN – EIN SCHLÜSSEL AUCH ZUM ABSCHLIEßEN (Geißler 1988), in dem er das Konzept der Schlüsselqualifikationen aus unterschiedlichen Gründen kritisiert (vgl. Kap. 1.6). Auch Arnold formuliert diesem Konzept folgend, dass ausschließliche Fokussierungen auf Schlüsselqualifizierung bei gleichzeitiger Missachtung fachlicher Qualifizierungen berufsbiographische Entwicklungsmöglichkeiten „verschließen“ (vgl. Arnold 1988: 88). Nichtsdestotrotz nimmt das Bild des Aufschließens, des Eröffnens von Zugängen mittels eines Instruments eine prominente Stellung in der einschlägigen Fachliteratur ein: Beim Versuch einer psychologischen Fundierung des „Sachverhalts Schlüsselqualifikationen“ beschreibt Zabeck „unausgesprochene“ Aspekte dieser Metapher, insofern

„die während des Ausbildungsprozesses verabreichten «Schlüssel» jeweils in verschiedene Schlösser passen, jede Einzelqualifikation also die Eigenschaften eines Gruppenschlüssels besitzt und die Qualifikation insgesamt einen Dietrich abgeben (sic).“ (Zabeck 1989: 81)

¹⁰⁹ Obwohl bereits in dieser Arbeit herausgearbeitet wurde, dass ‚Schlüsselkompetenzen‘ der angemessenere Begriff im Vergleich zu ‚Schlüsselqualifikationen‘ ist (vgl. Kap. 2.3.4), werden die rekonstruierten konzeptuellen Metaphern mit dem Schlüsselqualifikationsbegriff gebildet, da es sich hier um den ursprünglichen Terminus handelt, der die Debatte über außerfachliche Bildungselemente initiierte und bis heute beeinflusst. Von zentraler Bedeutung ist im Folgenden primär das Präfix ‚Schlüssel-‘, sodass die Grundwörter ‚qualifikation‘ und ‚kompetenz‘ in der systematischen Metaphernanalyse als synonym zu betrachten sind.

Bereits in seiner ersten Definition formuliert Mertens vor dem Hintergrund seines „*instrumentellen*“ Bildungsverständnisses“, dass sich Schlüsselqualifikationen „für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt“ eignen, also universalen Zugriff mittels des Instruments bzw. Werkzeugs des Schlüssels auf unterschiedliche Schlösser ermöglichen (vgl. Mertens 1974: 40; Herv. NE). Die Frage nach einem noch mächtigeren ‚Generalschlüssel‘ beantwortet Jürgen Enders, vor dem Hintergrund der hohen Erwartungen an ‚Schlüsselqualifikationen‘ im bildungspolitischen Diskurs, in seinem Text SESAM ÖFFNE DICH? hingegen negativ (vgl. Enders 1995).

Die zweite metaphorische Bedeutung des Präfixoid ‚Schlüssel-‘ stellt Schlüsselqualifikationen in eine hervorragende Position gegenüber anderen, vor allem fachlichen Qualifikationen. Auch die im Kontext von Schlüsselqualifikationen beschriebenen „Schlüsselsituationen“ (Bunk) mit „Schlüsselcharakter“ (Reetz) bzw. die „Schlüsselbedeutung“ bestimmter Bildungselemente (Mertens) befördern die Idee der ‚Schlüsselrolle‘ von Schlüsselqualifikationen in der Lebens- und Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts. Damit wird diese metaphorische Bedeutung des Präfixoids auf angrenzende, inhärente oder bedingende Phänomene von Schlüsselqualifikationen übertragen, sodass Schlüsselqualifikationen nahezu wörtlich-natürlich im Zentrum dieses „Systems assoziierter Gemeinplätze“ (vgl. Black 1962) erscheinen oder wie Negt kritisch beobachtet, setzt „das symbolträchtige Wort Schlüssel [...] diese Art der Qualifikation ganz weit nach oben“ (Negt 1997: 212). Solche metaphorischen Instanzen führen zur konzeptuellen Metapher SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND SUPERLATIVE DER BILDUNG¹¹⁰. Implikationen und Konsequenzen dieser konzeptionellen Metapher und ihr Verhältnis zu ‚Superlativen der Technik‘, ‚Superlativen der Industrie‘ und anderen ‚Schlüsselsektoren‘ wird im folgenden Kapitel der Interpretation diskursanalytisch ‚beleuchtet‘¹¹¹.

¹¹⁰ Die Formulierung dieser konzeptuellen Metapher steht als Kurzformel für besonders zentrale, ‚ganz oben angesiedelte‘ bzw. die *wichtigsten* Bildungselemente im Vergleich zu anderen Bildungselementen wie z.B. fachlichen Qualifikationen.

¹¹¹ Blumenberg zählt die Beleuchtungs/Licht-Metapher zur Klasse der "absoluten Metaphern", die nicht in "Begrifflichkeit aufgelöst werden können", sondern nur durch andere,

Die organischen Metaphern, mit denen eine zentrale Eigenschaft von sowohl Qualifikationen als auch Schlüsselqualifikationen beschrieben wird, enthalten eine Ontologisierung als biologisch-organische Materie. So wird der von Mertens als „Obsoleszenz“ gekennzeichnete Prozess mit metaphorischen Instanzen wie ‚veralten‘, ‚faulen‘ und schließlich ‚zerfallen‘ bzw. ‚verrotten‘ beschrieben. Der gemeinsame Quellbereich ist der Biochemie zuzuordnen und bezeichnet Eigenschaften, die allen Naturstoffen bzw. Biomolekülen eigen sind, sodass das Konzept SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND NATURSTOFFE formuliert werden kann. Die Paraphrasierung von Mertens' Obsoleszenzthese als ‚Lebensdauer‘ von Schlüsselqualifikationen durch den Verfasser dieser Arbeit ist als weitere metaphorische Instanz dieses Konzepts zu betrachten. Auch die personifizierende Formulierung des Autors, dass Qualifikationen ‚vergreisen bis sie schließlich sterben‘ wird mit diesem metaphorischen Konzept erfasst. Personifikationen haben nach Lakoff und Johnson besondere „explanatory power“, indem bestimmte nicht-menschliche Charakteristika mit menschlichen erklärt werden (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 34). In diesem Fall ist es die typische Alterung des menschlichen Körpers, der in seinen Grundelementen aus verschiedenen Naturstoffen (Proteine, Fette, Mineralstoffe etc.) besteht.

Ein weiterer Quellbereich bei der Beschreibung von (Schlüssel)Qualifikationen gibt Hinweise auf den Wert dieser Bildungselemente, wobei dieser Wert je nach Umständen ‚fallen‘ oder ‚steigen‘ und im Extremfall auch gänzlich ‚entwertet‘ werden kann. Viele Autoren, die dieses Bild benutzen, sehen eher externe, d.h. vom Individuum unabhängige Faktoren für Wertsteigerungen oder -verluste ursächlich: Reetz und Bunk haben hier neue Technologien sowie entsprechende Produktions- und Organisationsbedingungen vor Augen. Für Landwehr und Negt stehen kulturelle Wandlungsprozesse und gesellschaftlich-strukturelle Krisen im Vordergrund für Wertverluste bzw. Wertsteigerungen bestimmter fachlicher sowie auch außerfachlicher Qualifikationen. Erworbene Schlüsselqualifikationen sind

ebenfalls „absolute Metaphern“ präzisiert und erweitert werden können (vgl. Blumenberg 1960: 12f.).

demnach Werte, die von nicht persönlich beeinflussbaren Faktoren abhängig sind und somit das Konzept (SCHLÜSSEL)QUALIFIKATIONEN SIND WERTPAPIERE nahelegen. Aber nicht nur externe, nicht individuell beeinflussbare Faktoren wie bestimmte Ausprägungen und Konsequenzen der Megatrends determinieren den ‚Nennwert‘ von Qualifikationen: Schon Mertens konzeptionelle Kategorie der „Vintage-Faktoren“¹¹², die gerade auf die begrenzte Zeit- bzw. Epochenabhängigkeit von Schlüsselqualifikationen hinweist und eine permanente Aktualisierung bestimmter Qualifikationselemente fordert, macht deutlich, dass der Wert durch eigene Handlungen, z.B. Weiterqualifizierungen stabil gehalten oder auch gesteigert werden kann (vgl. Mertens 1974: 42). Auch Voß und Pongratz sehen in den selbstverantwortlichen Bemühungen des Arbeitskraftunternehmers um eine kontinuierliche Pflege und Weiterentwicklung von Schlüsselqualifikationen ein Mittel zur ‚Wertsteigerung‘ bei der Vermarktung der eigenen Arbeitskraft, die schließlich auf Kompetenzen basiert: Arbeitskraftunternehmer

„[...] entwickeln gezielt ihre Kompetenzen, *veredeln* diese in Ansätzen aktiv in Richtung konkreter Arbeit und versuchen, den so erarbeiteten *Wert* ihrer selbst auf inner- wie überbetrieblichen Märkten für Arbeitskraft und Arbeitsleistung *maximal ökonomisch zu realisieren*.“ (Voß/Pongratz 1998: 145; Herv. NE)

Neben externen Determinanten haben Individuen also auch die Möglichkeit, den Wert ihrer Kompetenzen selbst zu steigern oder eben durch Unterlassung wertsteigernder Maßnahmen einen Wertverlust hinzunehmen. Dieses Bild ist nicht mit dem Konzept von WERTPAPIEREN vereinbar, sodass ein weiteres metaphorisches Konzept nötig ist, um die Perspektive der Möglichkeit der individuellen Einflussnahme auf den Wert, d.h. die Wirksamkeit von Schlüsselqualifikationen zu erfassen. Die Möglichkeit und sogar arbeitsweltliche Notwendigkeit der individuellen Verbesserung bestimmter Bildungselemente wird durch die Konzeptualisierung von Schlüsselqualifikationen als Werkzeug erfasst, welches gepflegt werden muss und mit dem ein bestimmtes Ziel, nämlich die aktive Leistungs- und damit auch Wertsteigerung, erreicht werden kann. Die vielfach benannte

¹¹² Mertens‘ ungewöhnliche Wortwahl „Vintage“ scheint eine bestimmte Zeitspanne zu betonen, innerhalb derer bestimmte Schlüsselqualifikationen Aktualität und damit auch Gebrauchswert besitzen. Analog wird der Begriff ‚Vintage‘ für Champagner- und Portweine eines bestimmten – i.d.R. sehr guten – Jahrgangs, also auch für eine bestimmte Zeitspanne, verwendet.

Paramount-Qualifikation Lernkompetenz, die von nahezu allen Autoren mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen benannt wird¹¹³, spiegelt diese kontinuierliche (Re)Aktualisierungsleistung wider. Allen Autoren gemein ist die Hervorhebung der individuellen Bereitschaft und Fähigkeit zum Lernen sowie Verantwortung für die Erreichung des – oftmals noch selbst zu identifizierenden – Lernziels. Analog einem Messer, das zwischen Arbeitsprozessen immer wieder (eigenhändig) geschärft werden muss, führen die von mehreren Autoren genutzten metaphorischen Ausdrücke zur konzeptuellen Metapher SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND (PFLEGE-BEDÜRFTIGE) WERKZEUGE.

3.2.3 Analyse und Interpretation der metaphorischen Konzepte

Das den wissenschaftlichen Diskurs zu Schlüsselqualifikationen durchflutende metaphorische Konzept bezieht sich auf den ontologisch-mechanischen Quellbereich des Schließsystems dieser Metapher: Die im vorgehenden Kapitel rekonstruierten Konzepte SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND INSTRUMENTE, um Türen zu öffnen bzw. SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND WERKZEUGE beleuchten stark die Gegenständlichkeit und fokussieren primär das Ziel der Verwendung dieser Bildungselemente, nämlich die Eröffnung des Zugangs zu Bereichen, die Personen ohne Zugriff auf dieses ‚Schlüsselement‘ verschlossen blieben. Nahezu ausschließlich wird das Bild im Rahmen des Öffnens gedacht, wobei das Spiegelbild des Abschließens bzw. Verschlüssels nur von einzelnen Autoren fokussiert wird (Arnold 1988, Geißler 1988 und Beck 1986). Viele Autoren betonen auch die universellen Nutzungsmöglichkeiten des ‚Generalschlüssels‘ als distinktives Merkmal gegenüber anderen Bildungselementen. Verdeckt hingegen – im Sinne von Lakoff/Johnsons Begrifflich-

¹¹³ Sei es „Lernfähigkeit“ als „wichtigste Basisqualifikation“ (Mertens 1974), „ganzheitliches Lernen“ (Bunk 1981), Lernkompetenz als Voraussetzung für „transformative Leistungen“ (Landwehr 1996) oder „wichtigste Metaqualifikation“ (Geißler/Orthey 2000), „Fähigkeiten zur kontinuierlichen Entwicklung der [...] überfachlichen Kompetenzen“ (Voß 1998: 475) sind essentiell für Erwerb und erfolgreiche Anwendung von Schlüsselqualifikationen resp. Schlüsselkompetenzen.

keiten „Highlighting“ vs. „Hiding“ – bleiben die Bedingungen und Prozesse der Aneignung dieses Schlüssels bzw. wie der passende ‚Schliff‘ des ‚Schlüsselbarts‘ zustande kommt. Darüber hinaus ist es zum Öffnen gleichwelcher Türen nicht ausreichend, im Besitz des Schlüssels zu sein, wie Geißler treffend formuliert: „Der Schlüssel allein verspricht viel, nutzt aber wenig, wenn man nicht auch Verfügungsgewalt über das Schloss hat“ (Geißler 1993: 41). Die mechanische Ontologie des Besitzes eines Schlüssels evoziert zwar eine gewisse Autonomie des Aufschließenden, aber in konkreten beruflichen Kontexten ist der Besitzer des Schlüssels keineswegs autonom handlungsfähig, sondern ist von ‚Türstehern‘ abhängig, die ihm Aufschluss gewähren oder eben auch nicht. In diesem Zusammenhang berichtet ausschließlich Mertens in seinem Text DAS QUALIFIKATIONS-PARADOX von Jugendlichen, denen – trotz mannigfaltig erworbener Kompetenzen – mangels Beschäftigungsmöglichkeiten der Zutritt zum Arbeitsmarkt verwehrt bleibt. (Mertens 1984: 439) Mit der teilweise euphorischen Konzeptualisierung von Schlüsselkompetenzen als omnipotente Türöffner und der Ausschließlichkeit dieser außer- bzw. überfachlichen Qualifikationen entsteht bei einigen Autoren¹¹⁴ der Eindruck, wie Heidegger treffend formuliert, „als sollte man abstrakt fähig sein, jetzt und in Zukunft mal dies, mal das machen zu können, also quasi alles zu können – und damit nichts.“ (Heidegger 1996: 101) Fachliche Qualifikationen, die durch Zertifizierungen unmittelbar überprüfbar sind, dürfen gerade vor dem Hintergrund des ‚Öffnens von Türen‘ keinesfalls vernachlässigt werden:

„Die Zertifikate, die im Bildungssystem vergeben werden, sind keine Schlüssel mehr zum Beschäftigungssystem, sondern nur noch Schlüssel zu den Vorzimmern, in denen die Schlüssel zu den Türen des Beschäftigungssystems verteilt werden (nach welchen Kriterien und Spielregeln auch immer).“ (Beck 1986: 245)

Dabei ist es essentiell, nicht den unpassenden Schlüssel für das Schloss des Vorzimmers zu besitzen, wie z.B. einen Hauptschulabschluss, der „auch nicht mehr die Türen zu den «Vorzimmern» öffnet, sondern selbst zum *Ausschlusskriterium* wird“¹¹⁵ (Beck 1986: 245; Herv. i. Org.). Die

¹¹⁴ Beispielsweise Reetz/Reitmann 1990, Landwehr 1995 oder Richter 1995.

¹¹⁵ Die Einschätzung Becks von 1986 wird auch 27 Jahre später vor dem Hintergrund einer Bildungsexpansion im beginnenden 21. Jahrhundert in Deutschland bestätigt: „Zu einer generellen Abwertung der Abschlüsse hat die Bildungsexpansion nicht geführt. [...] Als

Metapher des Schlüssels für erworbene Bildungsinhalte wird nicht exklusiv auf überfachliche Kompetenzen, sondern auch auf fachliche Qualifikationen angewendet, mit dem bedeutenden Unterschied, dass die Aktualität, d.h. die Verwendbarkeit des ‚Schlüsselqualifikations-Schlüssels‘ länger anhält als die des fachlichen ‚Qualifikations-Schlüssels‘. Schlüsselqualifikationen sind also bei leichter bis mittlerer Veränderung des Schlosses noch verwendbar während fachliche Qualifikationen schon bei kleinen Veränderungen des Schlosses nicht mehr gebraucht werden können. Konsequenz ist das mechanische Bild insofern zu präzisieren, als sich die Beschaffenheit des Schlosses bzw. das Profil des ‚Schließzylinders‘ verändert und somit eine Umformung des Profils des ‚Schlüsselbarts‘ erfordert.¹¹⁶

Die Beschreibung der Nicht-Passung, genauer gesagt der Nicht-mehr-Passung von Schlüsselqualifikationen aufgrund der Veränderung des Schließzylinders wird gerade nicht in Begrifflichkeiten der instrumentellen Schlüssel-Schloss-Mechanik formuliert, sondern erfolgt mittels einer organischen Metaphorik und zwar erstaunlicherweise aus einem diametralen Perspektivwechsel: Schlüsselqualifikationen (und noch stärker natürlich fachliche Qualifikationen) ‚veralten‘, ‚verrotten‘ bzw. „verfallen immer rascher, sie werden – Südfrüchten ähnlicher – zur Ware, die relativ schnell verdirbt“ (Geißler/Kutscha 1992: 19). Das metaphorische Konzept SCHLÜSSEL-QUALIFIKATIONEN SIND NATURSTOFFE impliziert eine Veränderung des Schlüssels, der seine Wirksamkeit, jedenfalls ein gewisses Maß davon, diachron verliert. Für die Nicht-Passung von ‚Schlüsselqualifikations-Schlüsseln‘ ist also nicht die Veränderung des Schlosses – wie im oben diskutierten Konzept des WERKZEUGS –, sondern die Veränderung, i.e. ‚Alterung‘ des Schlüssels selbst ursächlich. Dieses metaphorische Konzept hebt besonders die Veränderungen von (Schlüssel)Qualifikationen hervor und belässt Veränderungen in der Umwelt, zu deren Bewältigung ebendiese

Problem erweist sich der Trend für jene Schüler, die nur einen Hauptschulabschluss vorweisen können oder nicht einmal das“ (Spiewack 2013: 35).

¹¹⁶ Mit dieser Präzisierung des schließmechanischen Vorgangs werden – in der Terminologie von Lakoff/Johnson – „ungenutzte“ Teile der konzeptuellen Metapher SCHLÜSSEL-QUALIFIKATIONEN SIND WERKZEUGE genutzt, „what is usually called «figurative» or «imaginative» language.“ Im Gegensatz dazu zählen „genutzte“, habitualisierte Instanzen wie ‚die ‚Eröffnung beruflicher Möglichkeiten durch Fortbildungen‘ zum Bereich der „normal literal language“ (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 53).

Bildungselemente befähigen sollen, im Schatten der Aufmerksamkeit. Dies ist umso bemerkenswerter, als gerade Autoren, welche die organische Metaphorik zur Charakterisierung von Schlüsselqualifikationen nutzen, zugleich die Einflüsse verschiedener externer Triebkräfte gesellschaftlicher Wandlungsprozesse als Begründung für die Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen heranziehen (z.B. Mertens 1974, Bunk 1990 oder Reetz 1990). Bei der organischen konzeptuellen Metapher steht eher eine diachron determinierte Verschlechterung der Wirksamkeit von Schlüsseln im Vordergrund, wohingegen die instrumentelle Metapher mehr die Veränderungen und Polymorphie verschiedener Schlösser fokussiert, die von Veränderungen in der Umwelt determiniert werden.

Dieser Aspekt der externen Determination von Schlüsselqualifikationen wird ebenfalls durch die konzeptuelle Metapher SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND WERTPAPIERE beleuchtet: Auch wenn diese Metapher nicht eine so häufige Verwendung wie die des NATURSTOFFS aufweist, ist klar sichtbar, dass je nach Anforderungssituation bestimmte Bildungselemente „im Wert sinken“ bzw. andere „im Wert fallen“ (Reetz 1990: 70). So können beispielsweise erworbene Kenntnisse der chinesischen oder brasilianischen Kultur und Sprache, die bis vor kurzem eher eine exotische Außenseiterrolle im Kanon berufsverwertbarer ‚soft skills‘ spielten, vor dem Hintergrund der ‚emerging markets‘ in China oder Brasilien eine enorme Aufwertung erfahren. Oder in umgekehrter Richtung können detaillierte Kenntnisse und Erfahrungen mit elektronischen Anwendungen zu Unternehmensressourcenplanung (ERP) wie SAP ab einer bestimmten Hierarchieebene auch disqualifizierend wirken, da viele operative Prozesse in ERP-Programmen – im Gegensatz zu den späten 1990er Jahren – eher auf Ebene der Sachbearbeitung ausgeführt werden¹¹⁷. Durch die relativ abstrakte Ontologisierung als WERTPAPIER geraten der Vorgang sowie auch individuelle Mühen und Schwierigkeiten des Aneignungsprozesses von Kompetenzen aus dem Blickfeld. Außerdem werden die Möglichkeiten der Pflege und Weiterentwicklung von erworbenen Schlüsselqualifikationen durch

¹¹⁷ Persönliches Gespräch mit Andreas Drechsler vom Lehrstuhl Wirtschaftsinformatik der Produktionsunternehmen der Universität Duisburg-Essen.

selbständige Anstrengungen aus der Perspektive einer ausschließlich extern bedingten ‚Wertsteigerung‘ nicht wahrgenommen.

Bei der genaueren Betrachtung der häufig genutzten organischen Metapher fällt auf, dass das Konzept der NATURSTOFFE ausschließlich eine Verschlechterung der Eigenschaften von Qualifikationen gleichwelcher Art beschreiben kann, denn der Alterungs- bzw. Verfallsprozess von beispielsweise „Südfrüchten“ (Geißler/Kutscha 1992: 19) kann nicht aufgehalten (bzw. nur im begrenzten Maße temporär durch Kühlung) oder gar in eine Revitalisierung umgekehrt werden. Aber gerade das erneuernde, verbessernde und aktualisierende Moment ist dem Konzept der Schlüsselqualifikationen inhärent, wie dies in der von allen Autoren geteilten zentralen Metaqualifikation, der Bereitschaft und Fähigkeit zum kontinuierlichen Weiter-, Um- und Neulernen zum Ausdruck kommt. Dieser Aspekt wird durch das Konzept des (PFLEGEBEDÜRFTIGEN) WERKZEUGS erfasst, welches auch die Möglichkeit der persönlichen Einflussnahme auf die ‚Schärfe des Messers‘ fokussiert; bezogen auf den Schlüssel ergibt sich hier die konkrete Möglichkeit mit einer ‚Feile‘ den ‚Bart des Schlüssels‘ dem identifizierten ‚Profil des Schlosses‘ anzupassen. Eine solche Inkompatibilität metaphorischer Konzepte (NATURSTOFF vs. WERKZEUG) ist im Rahmen der kognitiven Linguistik unproblematisch, denn

„[...] no single metaphor even comes close to being definitive. In general, each metaphor hides more than it highlights. It takes many different and inconsistent metaphorical perspectives to comprehend each abstract concept.“ (Lakoff/Johnson 1980: 201)

Eine Strukturierung eines Konzepts (SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN) durch ein anderes erfolgt niemals vollständig, sondern immer nur partiell: „If it were total, one concept would actually be the other, not merely be understood in terms of it“ (Lakoff/Johnson 1980: 13).

Selbst innerhalb eines Konzepts gibt es noch mehrere ‚Scheinwerfer‘, die jeweils verschiedene Teilaspekte dieses Konzepts beleuchten: Die metaphorischen Instanzen (‚Alterung‘, ‚Verrottung‘ etc.), die maßgeblich zum metaphorischen Konzept SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND NATURSTOFFE geführt haben, heben nur einen Teil bzw. bestimmte Eigenschaften dieses Teils des Konzepts hervor, nämlich den der linearen

Verschlechterung der charakterisierenden Eigenschaften und Funktionen. Betrachtet man hingegen Jaehrlings metaphorische Instanzen, die das Verhältnis von fachlichen zu Schlüsselqualifikationen beschreiben, wird ein weiterer Aspekt des metaphorischen Konzepts offenbar:

„Schlüsselqualifikationen sind für die Fähigkeit eines Menschen etwas ähnliches wie das Blut, die Nerven und das Bindegewebe für seinen Körper, während die fachliche Qualifikation in diesem Bild mit den Muskeln und den Knochen zu vergleichen wäre. [...] Die Fachqualifikationen wachsen, werden ernährt und aktiviert durch die überfachlichen Schlüsselqualifikationen wie Muskeln und Knochen durch Blut und Nerven. So wie Knochen blutbildend wirken, fördern Fachqualifikationen auch die überfachlichen.“ (Jaehrling 1988: 56)

Hier wird deutlich sichtbar, dass der organischen Metapher nicht nur eine einseitige diachron determinierte Verschlechterung der ‚Leistungsfähigkeit‘ inhärent ist, sondern dass durch beispielsweise ‚gesunde Ernährung‘, ‚körperlich-sportliches Training‘ oder auch ‚ausreichenden Schlaf‘ eine Verbesserung des ‚Qualifikations-Korpus‘ erreicht werden kann. Mit seinen organisch-personifizierenden Metaphern drückt Jaehrling das zentrale Moment der kontinuierlichen Erweiterung und Reaktualisierung von Schlüsselqualifikationen aus und rückt zugleich die wichtige Rolle von fachlichen Qualifikationen im Kontext der Schlüsselqualifikationsförderung ins Bewusstsein, die von einigen Autoren übersehen wird (z.B. von Reetz/Reitmann 1990 oder Richter 1995). Das aus Jaehrlings metaphorischen Instanzen rekonstruierte¹¹⁸ Subkonzept SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND ELEMENTE DES MENSCHLICHEN KÖRPERS hat nach Lakoff und Johnson eine besonders „starke erklärende Kraft“, weil wir durch die Personifikation abstrakte Gegebenheiten in Begriffen unserer unmittelbaren Körperlichkeit verstehen (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 34). In der

¹¹⁸ Dieses metaphorische Konzept wurde in dem vorhergehenden Kapitel nicht als solches wahrgenommen, sondern erst an dieser Stelle bemerkt: Die Diskussion der Charakteristika eines Konzepts (NATURSTOFFE), welches – mit Max Black gesprochen (Black 1962: 42) – als Schablone bzw. Brille für die Wahrnehmung dieser Metaphorik fungierte, ermöglichte erst den Blick auf dieses angrenzende Subkonzept. Anders ausgedrückt machte die Erarbeitung einer bestimmten Perspektive erst die Beobachtung eines weiteren Phänomens möglich. Mit Bezug auf Gadamer betrachtet Schmitt ein solches hermeneutisches Verstehen als prototypisch für die systematische Metaphernanalyse: „Die Metaphernanalyse kommt ohne [...] eine bereits erworbene oder im Laufe der Forschung hinzugewonnene Feldkompetenz im Besonderen nicht aus, und kann damit auf dieses «Vermögen» des forschenden Subjekts nicht verzichten“ (Schmitt 2003: 51).

Terminologie von Lakoff/Johnson ist dieses Subkonzept eine Ableitung von SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND NATURSTOFFE und daher mit diesem „konsistent“. Zur anderen ebenfalls omnipräsenten Metapher SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND WERKZEUGE ist die organische Metapher hingegen „kohärent“ (vgl. Lakoff Johnson 1980: 87 ff.) und kann somit unproblematisch parallel verwendet werden.

Das Konzept der fachübergreifenden Bildungselemente, das – in Anlehnung an Max Black – durch den Filter des Schlüssels verstanden, kommuniziert und diskutiert wird, erfährt in dieser Konzeptualisierung eine durchweg positive Betrachtung. Ist man einmal im Besitz des Schlüssels, hat man die Möglichkeit, Türen zu öffnen und mannigfaltige Sphären zu betreten, seien es – wie dies in der Berufsbildungsforschung proklamiert wird – neue berufliche (Entwicklungs-)Möglichkeiten oder ganz und gar euphorisch „Fähigkeiten, die alltägliche Lebensorganisation, sich selbst als Person, die eigene Biographie, die soziale Umwelt usw. aktiv und effizienzorientiert zu steuern“ (Voß/Pongratz 1998: 154). Immer ist es, wie Geißler ironisch den Mainstream des Diskurses zusammenfasst ein „goldene[r] Schlüssel für eine goldene Zukunft“ (Geißler 1989: 3). Dieses Bild des goldenen Schlüssels ist zugleich auch der Titel des letzten Märchens in der Sammlung der KINDER- UND HAUSMÄRCHEN von Jacob und Wilhelm Grimm (vgl. Panzer 1968: 518): Ein armer Junge findet frierend im Schnee einen goldenen Schlüssel, gräbt von diesem Fund ausgehend tiefer in der Erde und findet ein eisernes Kästchen, in dem „gewiß kostbare Sachen“ seien, entdeckt nach einigem Suchen das kleine Schloss und schließt auf. An dieser Stelle bricht die Erzählung ab und endet. Dieses Vexiermärchen, das die Erwartung der Leser enttäuscht, was denn nun mit dem gefundenen Schlüssel erschlossen wird und damit die Neugier nicht befriedigt bzw. verstärkt, steht allegorisch bzw. je nach definitorischer Abgrenzung der Tropen auch metaphorisch „als Chiffre für das Märchen, das sich fortentwickelt, nie endet, Variationen eröffnet, aber in seinem ethischen Gehalt deutliche Botschaften aussendet“ (Uther 2008: 407).

Kongruent zur Interpretation dieses Bilds betrachtet Geißler ‚Schlüsselqualifikationen‘ als „Suchbegriff“, der als Anschlussbegriff eine den fach-

wissenschaftlichen Diskurs vorantreibende Funktion hat: „Jede Publikation, die aufs Konkrete hinzielt, produziert eine weitere, die zu anderen Konkretisierungen kommt“ (Geißler 1993: 40). Dieser für den wissenschaftlichen Alltag nicht unübliche Prozess wird aber vor dem Hintergrund der versatilen nahezu universellen Anwendbarkeit dieses Bildungselements zu einer besonderen Herausforderung bei der „pädagogischen Schatzsuche“ (vgl. ebd.). Wie Jürgen Zabeck feststellt, hat die Idee der Schlüsselqualifikationen im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine unwiderstehliche Anziehungskraft:

„Es ist für Erzieher und Erziehungswissenschaftler offenbar schwer, sich der Faszination des Begriffs ‚Schlüsselqualifikationen‘ zu entziehen, denn er verspricht die Erfüllung jenes alten Pädagogentraums, Menschen könnten mit einem begrenzten Set von Instrumenten ausgestattet werden, mittels dessen sie die Fähigkeiten erlangen, *mit Leichtigkeit die verschiedenen bekannten und noch unbekannten Pforten zu öffnen*¹¹⁹, durch die sie ihren Lebensweg lenken wollen oder um ihrer Existenzsicherung willen lenken müssen.“ (Zabeck 1989: 78; Herv. NE)

Auch auf bildungspolitischer Ebene sind ‚Schlüsselqualifikationen‘ zu einem verbindenden Anschlussbegriff geworden: Sowohl in arbeitgebernahen Veröffentlichungen (z.B. Alfred-Herrhausen-Gesellschaft für Internationalen Dialog 1994) als auch in gewerkschaftsnahen Publikationen (z.B. Brussig/Leber 2004) wird die Idee der Schlüsselqualifikationen an zentraler Stelle erörtert und interpretiert. Geißler sieht vor dem Hintergrund der Vereinnahmung des Schlüsselqualifikationskonzepts unterschiedlichster Interessengruppen kein Bildungskonzept, sondern nur eine „Konsensformel“ zur gegenseitigen „Beschwichtigung“ unvereinbarer Positionen (vgl. Geißler 1993: 40). In bildungspolitischen Diskussionszusammenhängen habe das Konzept der ‚Schlüsselqualifikationen‘ also auch eine konfliktreduzierende Wirkung und stellte somit eine Grundlage für fortlaufende Kommunikation und Konsensfindung dar (vgl. ebd.). So fungieren Schlüsselqualifikationen an mehreren Stellen der NRW Bildungscommission ZUKUNFT DER BILDUNG – SCHULE DER ZUKUNFT als „wertvolle Anregungen für eine neue Debatte“ wie beispielsweise in der Verzahnung beruflicher und nicht-beruflicher Anforderungen:

¹¹⁹ Hier ist abermals das Konzept WERKZEUG, mit dem die Türen zu neuen Lebenswegen geöffnet werden können, deutlich sichtbar.

„Sowohl informelle Sicherungsleistungen von Familie, Nachbarschaft und Freundeskreis als auch professionelle Hilfstätigkeiten erfordern durchaus gleiche Schlüsselqualifikationen wie das Beschäftigungssystem, nämlich zum Beispiel Lernfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, logisch-analytisches Denken, Denken in komplexen Zusammenhängen, Organisations- und Dispositionsfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit.“ (Bildungskommission NRW 1995: 52)

Fritz Osterwalder zeichnet den Weg nach, wie sich ‚Schlüsselqualifikationen‘ über einen bereits bestehenden Diskurs auf anderer fachlicher Ebene ‚reibungsarm‘ in die bildungs- und sozialwissenschaftlichen Debatten integrierten und schließlich zur „pädagogischen Normalität“ wurden (vgl. Osterwalder 1996: 146 ff.): ‚Schlüsselqualifikationen‘ hätten ihren eigentlichen Ursprung nicht im bildungs- und sozialwissenschaftlichen Bereich, sondern entstammten der „Zyklen- und Technikforschung“ zu Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, genauer gesagt der „Ökonomik und Technologie“. Innerhalb dieser Bereiche „lassen sich bestimmte Sektoren des produktiven Apparats oder bestimmte Technikbereiche ausmachen, die für die wirtschaftliche und technische Entwicklung *von besonderer Bedeutung* sind“ (Osterwalder 1996: 147; Herv. NE). So war in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von „Schlüsselindustrien“ (z.B. Stahlindustrie) und „Schlüsseltechnologien (z.B. Automobil- und Antriebstechnik) die Rede, die für den gesamten Markt eine steuernde Funktion haben sollten.

„Die herausgehobene Bedeutung hat dabei jeweils ein Sektor oder eine Technologie immer in Bezug auf einen ganz bestimmten Bereich dadurch, dass auf dessen Entwicklung eine besondere, dynamisierende, umgestaltende oder kumulative Wirkung ausgeübt wird, die als nachhaltige Wirkung bezeichnet wird.“ (Osterwalder 1996: 147)

Eine ebensolche mächtige Wirkung haben Schlüsselqualifikationen im Bildungsbereich, die – gerade im Vergleich zu fachlichen Qualifikationen – als „nachhaltig“ bezeichnet werden kann, sodass Schlüsselqualifikationen als höchst bedeutsames, zentrales bzw. wichtigstes Bildungselement hervortreten. Deutlich tritt hier ein metaphorisches Konzept zu Tage, das durch metaphorische Instanzen in Verbindung mit dem Präfixoid ‚Schlüssel-‘ rekonstruiert wurde: SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND SUPERLATIVE DER BILDUNG (vgl. 3.3.2). In diesem Sinn fiel der Zeitpunkt der Prägung des Terminus Schlüsselqualifikationen in eine Zeit, in der aufstrebenden

Schlüsseltechnologien und Schlüsselindustrien ein qualifikatorisches Pendant zu Seite gestellt wurde. Der Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung erkannte in den frühen 1970er Jahren, dass neue Schlüsseltechnologien wie Mikroelektronik und elektronische Datenverarbeitung nicht nur einen technologischen Wandel initiierten, sondern auch eine große Bedeutung für Berufsausbildungen haben werden, wobei Mertens die prinzipielle Unvorhersagbarkeit zukünftiger Anforderungen und entsprechender Ausbildungsinhalte deutlich vor Augen hatte (vgl. Mertens 1974: 39). Osterwalder sieht hier das Problem, dass wirtschaftlich-technologische Annahmen in einen pädagogischen Kontext übertragen worden sind, der nicht mit den Annahmen dieser Schlüsselsektoren kompatibel sei:

„Es wurde angenommen, dass es gleichermassen [sic] wie im Produktionsprozess auch im Lern- und Qualifikationsprozess Schlüssel-Inhalte mit nachhaltiger Lernwirkung geben würde. Die Problematik lag dabei nicht in der Annahme an sich, sondern darin, dass nahegelegt wurde, die ersteren seien notwendigerweise mit den zweiten direkt verbunden oder seien sogar damit weitgehend identisch.“ (Osterwalder 1996: 148)

Diese in ihren Implikationen bisher ungeprüfte Übertragung sei in der aktuellen Debatte über Schlüsselqualifikationen gänzlich übersehen und werde seit längerem „als eine einheitliche Metaqualifikation diskutiert [...], in der die Multiplizität und Differenzierung der Tätigkeiten und der entsprechenden Qualifikationen nur noch abgrenzend vorkommt“ (Osterwalder 1996: 150). Mit der bis dato nicht stattgefundenen Überprüfung der Übertragungen und deren Implikationen sei die „zur Persönlichkeitspädagogik mutierte Schlüsselqualifikationskonzeption“ in einer wenig wünschenswerten „pädagogischen Normalität“¹²⁰ angekommen und reduziert sich auf die dichotome Frage – dafür oder dagegen? In den meisten Situationen fällt die Antwort positiv aus:

„In einer öffentlichen Rede oder in einem kurzen Artikel vorgebracht, ruft es [das Konzept der Schlüsselqualifikationen] sofort zustimmende Stellungnahmen hervor, stigmatisiert Ablehnung und

¹²⁰ „Die pädagogische Normalität besteht darin, dass diese Konzepte ihre inhaltsdifferenzierende Funktion verlieren und zu Dichotomien umgebaut werden, die nur noch zur Differenzierung der Pädagogen selbst dienen. Ob man für oder gegen Schlüsselqualifikationen sei, ob man für die Anwendung des Konzepts sei, lautet dann die einzige diskriminierende Frage, die jede hierarchisierende inhaltliche Differenzierung ersetzt. In der pädagogischen Zunft wird dann diese Normalität mit dem Prädikat der Praxisorientierung versehen“ (Osterwalder 1996: 146).

zwingt zu Unterstützungsbezeugungen oder belegt zumindest die gute Absicht des Redners. Dementsprechend kann sich auch kaum mehr ein öffentlicher Bericht über Berufsbildung leisten, nicht ein Bekenntnis zum Konzept der Schlüsselqualifikationen abzulegen.“ (Osterwalder 1996: 151f.)

Nicht nur in der Berufsbildungsforschung, sondern auch in schulischen und universitären Strukturvorgaben nimmt das Konzept der Schlüsselqualifikationen zunehmend eine allgegenwärtige ‚Schlüsselstellung‘ ein, beispielsweise national durch die Hochschulrektorenkonferenz¹²¹ wie auch im europäischen Raum durch Empfehlungen des Europäischen Rats¹²². All diese Bekenntnisse zur bildungspädagogischen Leitidee der Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen legen eine kommunikative Funktion nahe, die Metaphern in Wissenskulturen innehaben:

„Die phatische Funktion zielt vor allem darauf ab, deutlich zu machen, dass die Verwendung einer bestimmten Metaphorik die Zugehörigkeit zu einem kulturellen und sozialen Kontext oder einer Wissenskultur signalisieren kann bzw. die Fremdheit zu diesem Kontext im Falle der Ablehnung oder des Unverständnisses der Metapher deutlich wird.“ (Junge 2010: 8)

Neben dieser von Malinowski erstmals genannten und definierten Funktion (vgl. Malinowski 1923) nimmt der Gebrauch des metaphorischen Konzepts SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN im bildungswissenschaftlichen wie -politischen Diskurs eine Stellung ein, die von Link/Link-Heer als „Kollektivsymbolik“ bezeichnet wird (vgl. Link/Link-Heer 1994): Mit Bezug auf Lakoff/Johnson verstehen sie unter Kollektivsymbolen die „Gesamtheit [...]

¹²¹ So wird beispielsweise von der HRK Schlüsselqualifikationen eine komplettierende Funktion der in der akademischen Ausbildung erworbenen fachlichen Qualifikation zugeschrieben – und zwar mittels der instrumentellen Metapher des WERKZEUGS zum Öffnen von Türen: „Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Fremdsprachen- und EDV-Kompetenz, konzeptionelle und organisatorische Fähigkeiten spielen neben der fundierten fachlichen Ausbildung eine immer wichtigere Rolle für einen erfolgreichen *Einstieg* in das Berufsleben. Sie vervollständigen die Beschäftigungsfähigkeit der Hochschulabsolventen sowie die Fähigkeit, sich neue Beschäftigungsfelder zu *erschließen*“ (HRK 2013; Herv. NE).

¹²² Die Empfehlungen des Europäischen Rats an seine Mitgliedstaaten geht von folgender Definition aus: „Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen. Am Ende ihrer Grund(aus)bildung sollten junge Menschen ihre Schlüsselkompetenzen so weit entwickelt haben, dass sie für ihr Erwachsenenleben gerüstet sind, und die Schlüsselkompetenzen sollten im Rahmen des lebenslangen Lernens weiterentwickelt, aufrecht erhalten und aktualisiert werden“ (Europäischer Rat 2005: 13). Innerhalb dieser Bedarfsperspektive (vgl. Kap. 2.3.2) wird auch die Metapher des WERKZEUGS offenbar, das selbstverantwortlich „weiterentwickelt“, d.h. „gepflegt“ werden muss, damit man gut „gerüstet“ ist (Europäischer Rat 2005: 13).

kulturspezifischer, kollektivstereotyper «Bildlichkeit», die innerhalb dieser Kultur eine Orientierungsfunktion innehat (vgl. Link/Link-Heer 1994: 44). Link und Link-Heer geben sechs Kriterien an, die ein Kollektivsymbol kennzeichnen. Dabei ist das Kollektivsymbol umso stärker, je mehr Kriterien erfüllt werden. Das Konzept der SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN soll nun auf diese Kriterien überprüft werden, ob und in welchem Ausmaß dieses Konzept als diskursives Kollektivsymbol betrachtet werden kann (vgl. Link/Link-Heer 1994: 44f.):

1. Kollektivsymbole besitzen eine „semantische Sekundarität“ bzw. eine „indirekte Bedeutungsfunktion“, insofern „ein Signifikat seinerseits Signifikant eines zweiten Signifikats“ wird, wie z.B. Eisenbahn die indirekte Bedeutung für Fortschritt erhält (vgl. Link/Link-Heer 1994: 44). Dieses Kriterium ist bei Schlüsselqualifikationen deutlich identifizierbar, insofern abstrakte Bildungselemente „das Tor zu neuen Aufgabengebieten «aufschließen»“ (Heidegger 1996: 101) oder beschrieben werden als „Schlüssel, mit dem sich die Tür zum Erfolg öffnen lässt“ (Geißler 1988: 89).
2. Kollektivsymbole besitzen „Ikonität“ und lassen sich damit visuell darstellen und repräsentieren (vgl. Link/Link-Heer 1994: 44): Viele Monographien zum Thema haben Schlüsselsymbole auf dem Buchdeckel (z.B. Beck 1993, Graichen 2002, Genkova 2006)
3. „Motiviertheit der (sekundären) Signifikant-Signifikat-Beziehung“ (vgl. Link/Link-Heer 1994: 45): Das Verhältnis zwischen Eisenbahn und Fortschritt ist nicht arbiträr, sondern motiviert, da die Eisenbahn sich fortbewegt bzw. ‚fortschreitet‘. Auch bestimmte Kompetenzen erschließen und eröffnen neue Möglichkeiten, da Schlüssel – falls es die richtigen sind – tatsächlich Türen aufschließen und öffnen können.¹²³

¹²³ Ob nun eine schlüsselqualifizierte Person tatsächlich ‚Zugang‘ zu beispielsweise neuen beruflichen Stationen erhält oder ob sie sich neue Handlungsfelder ‚erschließen‘ kann, ist in der Konzeption der Kollektivsymbolik als diskurstragender Kategorie irrelevant: „Entscheidend für die nachhaltige Wirkung von Kollektivsymbolen ist [...], dass sie aufgrund ihrer bildlichen Logik Strategien des Handelns nahe legen“ (Jäger/Jäger 2007: 45).

4. „Ambiguität“: Kollektivsymbole sind mehrdeutig, wie die Eisenbahn nicht nur den Fortschritt, sondern je nach Kontext auch Sexualität symbolisieren kann (vgl. Link/Link-Heer 1994: 45). Der Hauptstrom des Diskurses symbolisiert Schlüsselkompetenzen eindeutig als passendes Instrument zum Aufschließen unterschiedlichster Türen. Trotzdem nutzen einige Autoren die Ambiguität des Symbols Schlüssel, der auch etwas verschließen kann (Geißler 1988) oder der als – wie sich schließlich herausstellte – unpassend erworbener Schlüssel nicht in das gewünschte Schloss passt (Beck 1986).
5. Kollektivsymbole besitzen eine „syntagmatische Expansion“, die sich darin äußert, dass sich mit der Verwendung eines Symbols eine „semantische Kette“ ergibt, die weitere Symbole hervorbringt (vgl. Link/Link-Heer 1994: 45): Wenn von Schlüsselqualifikationen die Rede ist, wird es möglich, über ‚Türen zu Vorzimmern‘, ‚hermetisch verschlossene Bereiche‘, ‚Generalschlüssel‘ oder die ‚Abnutzung von Schlüsseln‘ zu diskutieren, wie dies im Verlauf dieser Arbeit getan wurde.
6. Kollektivsymbole erlauben „Isomorphie-Beziehungen zwischen Symbolisanten und Symbolisaten, z.B. Analogiebeziehungen“ (ebd.). So kann man beispielsweise formulieren: Der Schlüssel verhält sich zum Schloss wie persönliche Dispositionen zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Die Kriterien von Link/Link-Heer lassen sich in stärkerer oder schwächerer Ausprägung im Konzept der Schlüsselqualifikationen wiederfinden, sodass ‚Schlüsselqualifikationen‘ als diskurstragendes Kollektivsymbol betrachtet werden kann. Dabei grenzen Link/Link-Heer ihr Konzept deutlich von einem unspezifischen, universalistischen „kollektiven Unbewußten“ nach C.G. Jung ab, vielmehr sehen sie Kollektivsymbole als „ein je historisch konkreter «Socius» (Sozialkörper)“ (Link/Link-Heer 1994: 46). Auf sozialer Ebene hat das Symbol des Schlüssels eine besondere Bedeutung für die Übernahme von Verantwortung bei Heranwachsenden und Erwachsenen: Die erstmalige Übergabe des elterlichen Haustür- oder später Autoschlüssels zur selbständigen Nutzung, das Entgegennehmen des Schlüssels des Arbeits-

platzes oder eines Generalschlüssels als besonders Bevollmächtigter oder auch der Erhalt eines digitalen Schlüssels, der Zugang zu elektronischen Ressourcen ermöglicht, sind ‚Schlüsselmomente‘ in der (Berufs)Biographie. Auch die bereits von Fritz Osterwalder nachgezeichnete historische Genese des – tautologisch ausgedrückt – metaphorischen Kollektivsymbols macht deutlich, dass ‚Schlüsselqualifikationen‘ sich kohärent in einen bereits bestehenden Diskurs integrierten (vgl. Osterwalder 1996).

Eine nachhaltige Wirksamkeit im Diskurs ist nach Jäger/Jäger dadurch sichergestellt, dass Kollektivsymbole auch „durch Bildbrüche miteinander verkoppelt werden (können), ohne dass die Verständlichkeit des Gesagten dadurch beeinflusst wird“ (Jäger/Jäger: 2007: 45). So werden „Bildbrüche“ von einer instrumentell-mechanischen über eine organische zu einer finanzwirtschaftlichen Konzeptualisierung von Schlüsselqualifikationen im bildungswissenschaftlichen Diskurs unproblematisch und mit integrierender Wirkung begangen. Durch diese unproblematische Kopplung durchaus diskussionsbedürftiger Bildverbindungen können sich die Kollektivsymbole bzw. konzeptuellen Metaphern von Schlüsselqualifikationen „wie ein Netz über die Diskurse ziehen und ihnen außerordentliche Festigkeit verleihen“ (Jäger 2004: 137). Eine Durchtrennung dieses Netzes bzw. eine Abwendung von dieser Kollektivsymbolik ist prinzipiell nicht unmöglich, aber durch die Ambiguität, syntagmatische Expansion und die Möglichkeit der Konstruktion von Isomorphiebeziehungen schwer zu umgehen: So kritisiert Negt zwar den „technisch-instrumentellen Beigeschmack“ von ‚Schlüsselqualifikationen‘, indem er ihn um gesellschaftliche Aspekte erweitert, aber immer noch mit dem Ziel der „Erschließung“ von Handlungskompetenz in Bereichen wie der Identitätsstabilisierung, der ökologischen Kompetenz oder dem Gerechtigkeitsempfinden, die bisher qualifikatorisch „verschlossen“ waren (vgl. Negt 1997: 212). Negt gelingt es also nicht, Schlüsselqualifikationen vom „technisch-instrumentellen Beigeschmack“ zu befreien, sondern er perpetuiert diesen, oder anders ausgedrückt, er schafft es nicht, sich aus dem diskursiven Netz zu befreien. Ein weiterer ‚Gefangener‘ im engmaschig-metaphorischen Netz ist Norbert Landwehr, der den „inhaltsleeren Begriff“ der ‚Schlüsselqualifikationen‘ mit primärer „Alibifunktion“ zwar ablehnt, aber

zugleich die Frage zu beantworten versucht, wie neue Situationen mit transformativen Kompetenzen „erschlossen“ werden können (vgl. Landwehr 1996: 89). Kollektive Symbole wie ‚Schlüsselkompetenzen‘ sind nicht nur diskursbegleitend, sondern haben auch eine diskurssteuernde Funktion:

„Das System kollektiver Symbole reguliert insofern Verhaltens- und Rezeptionsweisen dadurch, dass bestimmte Bildfolgen einen zentralen Stellenwert erhalten und bestimmte Schlussfolgerungen nahelegen. Dennoch ist dieses Regelwerk nicht starr und unbeweglich. Dadurch, dass Kollektivsymbole immer mehrdeutig sind, besteht prinzipiell die Möglichkeit ihrer Um- und Andersdeutung.“ (Jäger/Jäger 2007: 46)

Die Möglichkeit der Umdeutung ist in den Texten von Karlheinz Geißler beobachtbar: Geißler macht explizit auf die Funktion des Verschließens bzw. Zuschließens eines Schlüssel aufmerksam, die in der Kollektivsymbolik der Schlüsselqualifikationen nicht inhärent ist¹²⁴ (vgl. Geißler 1988). Auch die im wissenschaftlichen wie politischen Diskurs durchweg positiven Konnotationen des „Verheißungsbegriffs“ werden von Geißler mittels der Schaffung neuer Isomorphie-Beziehungen mit dem Alpenmythos des 19. Jahrhunderts sowie der Gefahr der Höhenluft verknüpft und ad absurdum geführt: „Mit dem Aufstieg, und das ist nicht nur physiologisch zu verstehen, wächst eben auch die Gefahr des Schwindels“ (Geißler 1990: 57). Geißlers Ausführungen zur „pädagogisch arrangierten Schatzsuche“, bei der „dann auch mal Schlösser gefunden, wo Schlüssel gesucht wurden“ (Geißler/Orthey 1993: 40), rütteln an der Selbstverständlichkeit dieser „Konsensformel“: Auf diskursanalytischer Ebene ziehen und zerren Geißler und Orthey an dem Netz, das sich straff über den Diskurs spannt (vgl. Jäger 2004: 137), schaffen es aber nicht, dieses zu zerreißen bzw. durch größere Löcher durchlässiger zu machen. Aber trotz ihrer Versuche der „Um- und Andersdeutung“ der Kollektivsymbole (vgl. Jäger/Jäger 2007: 46), der Ankündigung einer expliziten Nichtbeteiligung am bestehenden Diskurs sowie des konsequenten Verzichts auf den Begriff der ‚Schlüsselqualifikationen‘, gelingt es Geißler und Orthey nicht, typische Ausprägungen der Kollektivsymbolik wie den organischen Verfall¹²⁵

¹²⁴ In Bezug zu Lakoff/Johnson kann hier vom „hiding“ eines bestimmten Aspekts einer konzeptuellen Metapher gesprochen werden.

¹²⁵ „Die Qualifikationen sind zur «leicht verderblichen Ware» geworden und dies ist etwas Anrüchiges – besonders wenn diese Ware zu faulen beginnt“ (Geißler 1988: 90).

oder die mechanistische Schließsymbolik bei der Konzeption ihrer „Meta-kompetenzen“ zu umgehen (vgl. Geißler/Orthey 1993: 39f).

Ein weiterer Grund für die Festigkeit und Engmaschigkeit der organischen Metaphorik als Element des ‚diskursiven Netzes‘ liegt darin, dass die Erkenntnis des relativ raschen Alterungsprozesses von fachlichen Qualifikationen die Notwendigkeit für die Konzeption überfachlicher Schlüsselqualifikationen, die eben nicht so schnell veralten, erst begründeten (Mertens 1974, Bunk 1981, Reetz 1990) . Dieser diachrone Prozess war und ist ein zentraler Topos im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs über außerfachliche Bildungselemente, wie Konzeptionen der „Vintage-Faktoren“ (Mertens 1974), der Paramount-Kompetenz der Lernbereitschaft und -fähigkeit oder auch der permanenten Reaktualisierungsnotwendigkeit der Kompetenzen des „Arbeitskraftunternehmers“ als Schlüsselfigur in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts (Voß/Pongratz 1998) nahelegen.

4 Zusammenfassung, Ergebnisreflexion und Ausblick

Dieter Mertens hat mit seiner Begriffsprägung ‚Schlüsselqualifikationen‘ eine Debatte ausgelöst, die seit über 40 Jahren den bildungs- und sozialwissenschaftlichen Diskurs zu fachübergreifenden Bildungselementen beflügelt. Ausgangspunkte für seine Konzeption von Schlüsselqualifikationen, die er in sperrigen Begrifflichkeiten klassifizierte (vgl. Kap. 1.1.4), waren die prognostizierte, möglicherweise in Ansätzen beobachtbare „Obsoleszenz“ fachlicher und praxisnaher Bildungselemente sowie eine damit einhergehende Nichtvorhersagbarkeit zukünftiger Fähigkeiten, die für eine Existenz in „modernen Gesellschaften“ notwendig seien. Mertens betont, dass er sich hier nicht ausschließlich auf die berufliche Existenz beschränkt, sondern auch individuell-persönliche sowie gesellschaftliche Entwicklungen in seinem Konzept erfasst – auch wenn dies von Kritikern seiner Gedanken gelegentlich übersehen wird (z.B. Elbers et al. 1975 oder Geißler 1990). Gerade diese Verbindung von berufspraktisch-fachlichen, d.h. unmittelbar anwendbaren – oder anders konnotiert – ‚verwertbaren‘ Fähigkeiten und individuell-persönlichkeitsentwickelnden bzw. ‚zweckfreien‘ Bildungselementen ist der Grundidee nahezu aller Konzeptionen von Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen inhärent. So betrachtet Reetz fachübergreifende Schlüsselqualifikationen, die eng mit der Persönlichkeit verbunden sind, als Gegenpol zu fachlichen Qualifikationen, die es erlauben, ganz bestimmte Situationen zu bewältigen. Schlüsselkompetenzen sind zwischen den Polen Situation und Person klar in Richtung Person verortet, wobei fachliche Qualifikationen auf jedem Punkt des Kontinuums – wenn auch schwächer ausgeprägt – vorhanden sind. Neben Mertens‘ Konzeptbegründung der Obsoleszenz lässt Reetz in den frühen 1990er Jahren beobachtbare strukturelle Veränderungen der Arbeitswelt in seine Konzeptentwicklung einfließen: Veränderungen beruflicher Strukturen und Prozesse, die als post-fordistisch bezeichnet werden können (vgl. Kap. 2.2) und sich in der immer weiter fortschreitenden Tendenz zur organisationalen Verschlinkung auf allen Ebenen („Lean-Management“) archetypisieren, machen u.a. analytisch-interpretative Fähigkeiten, sozial-kommunikative Kompetenzen und die Bereitschaft zum selbständigen und -verantwortlichem

Handeln zu unabdingbaren Voraussetzungen in der Arbeitswelt des endenden 20. Jahrhunderts. Aber das Vorliegen dieser *situativ* geforderten Kompetenzen ist nicht hinreichend, um von Schlüsselqualifikationen zu sprechen: Noch wichtiger ist für Reetz die Fähigkeit zur Mitgestaltung dieser Anforderungen nach den individuellen Ansprüchen des handelnden Subjekts. Denn nur diese persönlich-individuelle Komponente genügt „den Ansprüchen einer ganzheitlich orientierten Persönlichkeitsbildung“ (Reetz 1990: 22). Bei der Erarbeitung seiner Kompetenzkategorien, in Anlehnung an Heinrich Roths PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE, mit dem Ziel „sozialer Mündigkeit“ durch die Entwicklung „persönlich-charakterlicher Grundfähigkeiten“ (vgl. ebd.) wird ein Konstrukt evoziert, das in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kontexten traditionell als ‚Bildung‘ bezeichnet wird. Zugleich werden die Konzeptionen von Schlüsselqualifikationen bei Mertens, Reetz und nochmal deutlicher bei Bunk aus einer die Wandlungsprozesse am Arbeitsmarkt betreffenden Perspektive initiiert, indem berufliche Situationen als Beispiele, Bezugspunkte und hypothetische Prüfsteine für Kompetenzkonzeptionen fungieren. Ein implizites Merkmal der Idee der Schlüsselqualifikationen ist also eine Verbindung von allgemeinen und (berufs)fachlichen Bildungselementen, wenngleich dies von Kritikern des Konzepts bestritten bzw. gegensätzlich bewertet wird, wie z.B. von Geißler, der aus Mertens’ Funktion (Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) den vorschnellen Schluss zieht: „Das Schlüsselqualifikationskonzept ist kein Bildungskonzept.“ (Geißler 1990: 57) Diese einseitig bewertende Dichotomie, „dass sich Pädagogik letztlich in Ökonomie auflös[t]“ (ebd.), wird gerade durch die Idee der Schlüsselqualifikationen überwunden: „Das Konzept der Schlüsselqualifikationen weicht somit die traditionellen Entweder-Oder-Gegensätze zwischen Bildung und Qualifikation, zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung tendenziell auf“ (Arnold 1994: 35). Diese Verbindung wird nochmals in den Beschreibungen didaktischer Möglichkeiten und Prozesse der Schlüsselqualifizierung deutlich: Bunk betrachtet konkrete fachliche bzw. berufspraktische Lern- und Arbeitssituationen („Schlüsselsituationen“) als Grundlage, um allgemeine überfachliche Schlüsselqualifikationen als essentielles Nebenprodukt – en passant – zu erwerben. Auch in umgekehrter Richtung seien Schlüssel-

qualifikationen (im Sinn von „Selbsthilfequalifikationen“) nötig, um berufliche Elementar- und Spezialqualifikationen erwerben zu können. Mit seinem Blick auf eine „antizipative Berufsbildung“ in einer Epoche des technologischen und qualifikatorischen Wandels setzt sich Bunk zugleich eine von Humboldt geprägte Bildungskategorie zum Ziel, „in der Rationalität und Ganzheit aufgehoben sind und die dem Menschen Aufgaben und Chancen einräumt, durch ganzheitliches Lernen sich eine humane Welt zu erschließen“ (Bunk 1990: 185). Ebenso geht Reetz bei der Konzeption didaktischer Rahmenbedingungen von einer „optimistischen Anthropologie“ aus, die einen Gegenentwurf zum „behaviouristisch orientierte[n] Bildungstaylorismus“ darstellt (vgl. Reetz 1994: 36), wobei er in institutionalisierten Lernumgebungen den Schlüsselqualifikationserwerb in konkrete fachlich-berufliche Situationen, die auch durch Fallstudien, Projektarbeiten oder Planspiele simuliert werden können, einbettet (vgl. Kap.1.2.4).

Die Idee der Schlüsselqualifikationen hat ihren Ursprung also in Fragestellungen zur Arbeitswelt des endenden 20. Jahrhunderts, die durch umgestaltende Triebkräfte gewichtige, aber im Detail noch nicht prognostizierbare Veränderungen erfährt. Zugleich aber wurden die Konzeptionen zu Schlüsselqualifikationen in nicht-beruflichen, d.h. alltagsweltlichen, allgemein-gesellschaftlichen Lebensbereichen begründet. So betrachtet Negt strukturelle Veränderungen in der Lebenswelt in erster Linie nicht als berufs- oder arbeitsrelevantes, sondern als gesellschaftliches Problem und postuliert demzufolge „gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen“, durch die Individuen in der „gesellschaftlichen Erosionskrise“ Halt und Orientierung erlangen sollen (vgl. Kap. 1.5.2). Norbert Landwehr erarbeitet seine Konzeption von Schlüsselqualifikationen auch nicht vor dem Hintergrund arbeitsweltlicher Wandlungsprozesse, sondern eines kulturell-gesellschaftlichen Wandels, den er als Paradigmenwechsel von der „mimetischen“ zur „transformativen“ Kultur bezeichnet. Schlüsselqualifikationen im Kontext einer transformativen Kultur zeichnen sich durch Eigenschaften der Übertragbarkeit auf neue Situationen sowie der Adaption von Wissensinhalten und Handlungsstrategien auf diese Situationen aus, was eine kontinuierliche Bereitschaft und Fähigkeit zum Weiter-Lernen impliziert (vgl. Landwehr 1996). Diese Charakterisierung von Schlüsselqualifikationen ist auch mit der ursprüng-

lichen Definition von Mertens deckungsgleich (vgl. Mertens 1974: 40), der seine Konzeption nicht nur mit dem Ziel der „Fundierung der beruflichen Existenz“, sondern vor allem der „Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit“ sowie der „Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten“ verknüpft (vgl. Mertens 1974: 37).

Auffällig in der pädagogischen Diskussion zu überfachlichen Bildungselementen ist, dass sich die einschlägigen Autoren mehrheitlich weder in konzeptioneller noch in terminologischer Hinsicht aufeinander beziehen oder voneinander abgrenzen. Für die beziehungsarme Debatte¹²⁶ kennzeichnend nutzt beispielsweise Bunk Mertens' Termini der „Basis- und Horizontalqualifikationen“, ohne auf Mertens zu verweisen. Ebenso stellen Negt und Landwehr das Phänomen der Halbwertszeit von Bildungsinhalten ins Zentrum ihrer Konzeptionen, ohne auf Mertens' Terminus der „Obsoleszenz“ zu rekurrieren, der die Idee fachübergreifender Bildungselemente erst begründete. Ähnlicherweise machen Geißler und Orthey bei der Konzeption ihrer „prozessstrukturbezogenen Kompetenzen“ nicht auf Negt aufmerksam, der vier Jahre zuvor mit seiner „Identitätskompetenz“ ein nahezu homologes Konstrukt schuf. Neben einer mühelosen Fortschreibung solcher Beispiele tragen auch unterschiedliche, scheinbar willkürliche Zuordnungen von einzelnen Kompetenzen zu Kompetenzkategorien (vgl. Kap. 2.3.3) dazu bei, dass die Begriffe im bildungswissenschaftlichen Diskurs zunehmend an Schärfe verlieren und die pädagogische Praxis damit vor der unbeantworteten Frage steht: „Wie kann denn nun schlüsselqualifiziert werden?“ (Geißler 1993: 40).

Da die Autoren der 1970er bis 1990er Jahre Veränderungstendenzen von Qualifikationsanforderungen in der zukünftigen Lebens- und Arbeitswelt nur prognostizieren konnten, ist durch die Herausarbeitung der ‚Mega-Trends‘ deutlich geworden, dass die Triebkräfte Globalisierung, Tertiarisierung und Informatisierung direkte wie indirekte Auswirkungen auf Qualifikationselemente im 21. Jahrhundert haben. Globalisierungsprozesse, d.h. signifi-

¹²⁶ Auch bei den jeweiligen Explikationen der ‚Paramount-Kompetenz‘ des Lernen-lernens bezieht sich keiner der Autoren auf Bateson's bereits 1942 geprägtes Konstrukt des „Deutero-Lernens“, das eine „höhere Ordnung des Lernens“ beschreibt und als Synonym zu ‚Lernkompetenz‘ betrachtet werden kann (vgl. Bateson 1985: 229).

kante Zunahmen weltweiter wechselseitiger Interaktionen auf wirtschaftlichen, politischen und/oder kulturellen Ebenen lassen sich seit dem 16. Jahrhundert in unterschiedlich starken Schüben feststellen.¹²⁷ Einen besonderen Schub erhielt die Globalisierung in den 1990er Jahren als zeitgleich drei Interaktionsbarrieren erodierten (vgl. Kap. 2.1.1): Der Fall des Eisernen Vorhangs mit der Neuformierung politischer, wirtschaftlicher und kultureller Räume, der Beginn der Massenverbreitung des Internets sowie verschiedener internationaler handelsliberalisierender Abkommen ereigneten sich parallel zur Hochphase der Schlüsselqualifikationsdebatte, die in der Bundesrepublik Deutschland in die Kompetenzwende mündete. Die durch die Arbeitsgruppe QUEM forcierte Kompetenzwende leitete Mitte der 1990er Jahre den konsequenten Wechsel vom ursprünglichen Schlüsselqualifikations- zum angemesseneren -kompetenzbegriff in der Debatte zu außerfachlichen Bildungselementen ein (vgl. Kap. 2.3.4). Erst in dieser Zeit – nicht zuletzt durch den merklich verschärften internationalen Wettbewerb sowie die Möglichkeit bzw. den Zwang zu grenz- und damit kulturübergreifenden Kooperationen – erhielten auch Konzepte zur interkulturellen Kompetenz Einzug in die bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Debatten. Eine weitere, die Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts verändernde Triebkraft ist der Trend zur Tertiarisierung. Durch die prozentuale wie absolute Schrumpfung der primären und sekundären Wirtschaftsbereiche und der unaufhaltsamen Steigerung des tertiären Dienstleistungsbereichs kann von einer wirtschaftlichen Epoche des Post-Fordismus gesprochen werden. In einer Arbeitswelt, die auch den primären und sekundären Sektor tertiär durchdringt (vgl. Kap. 2.1.2), verlieren Kompetenzen wie technische Sensibilität und sensomotorische Fähigkeiten an Bedeutung, während kommunikative Kompetenzen, Fähigkeiten zur Selbstorganisation einschließlich Lernbereitschaft wie -fähigkeit sowie systemisches und prozesshaftes Denken an Relevanz gewinnen. Einfache, manuelle Tätigkeiten, für die solche „Schlüsselqualifikationen auf sehr hohem Niveau“ nicht benötigt werden – hier wird die Verwobenheit der Mega-Trends deutlich – werden in

¹²⁷ So ist Prozess der Globalisierung gar nicht eine solche Novität, wie er als geflügeltes Wort und kausalisierendes Vehikel für vielfältige Rationalisierungs- und Einsparungsmaßnahmen im Sinne des ‚Lean-Managements‘ instrumentalisiert wird.

andere Länder mit niedrigerem Lohnniveau ‚outsourct‘¹²⁸ (vgl. Baethge 2001b: 42). Die dritte Triebkraft, welche die Arbeitsgesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts verändert, besteht in der Informatisierung (vgl. Kap. 2.1.3): Direkte Auswirkungen auf computergesteuerte Produktions- und Dienstleistungsabläufe werden konstatiert wie auch eher indirekte Konsequenzen für die gesamte Arbeitsorganisation, die durch verstärkte Teamarbeit mit geteilter Verantwortung, einen Anstieg kommunikativer Prozesse und die Notwendigkeit permanenter Weiterbildungen (vom Umgang mit neuen Informationstechnologien bis hin zur Erarbeitung von Strategien und Methoden geeigneter Kommunikations- und Kooperationsstile) gekennzeichnet sind. Offensichtlich wird hier, dass fachlich-berufsspezifische Qualifikationen für erfolgreiches Handeln in einer solchen Arbeitsorganisation nicht ausreichend sind und durch andere Bildungselemente komplettiert werden müssen: Kommunikative Fähigkeiten, Motivation zur kontinuierlichen Weiterbildung, die Bereitschaft zu persönlichen Umstellungs- und Anpassungsleistungen an weitere durch Informationstechnologien veränderte Organisationsformen sowie intellektuelle Fähigkeiten wie „planerische, theoretische und systematische Denkleistungen“ (Anger 2008: 108) werden grundlegend benötigt, um Vorteile neuer IuK-Technologien auf der Ebene der Produktion als auch der der Arbeitsorganisation effektiv nutzen zu können. Eine Zäsur im Verlauf der Informatisierung stellt die Massenverbreitung des Internets mit wachsender Anzahl unterschiedlicher Internetdienste zu Beginn des 21. Jahrhunderts dar, der sich auf die gesamte Medienkultur auswirkte und immer noch auswirkt: Dialogische Partizipationsmöglichkeiten, die ortsunabhängig genutzt werden können, eröffnen einen erstmals globalen Handlungsraum, der verwendungs-offen ist und erst durch die Handlungen der Nutzer Struktur gewinnt. Auch Konversionen traditioneller Medienformate in Onlineformate oder neuartige Kombinationen markieren die nachhaltige Wirkung dieses ‚Quantensprungs‘, die sich in Reorganisationsprozessen großer Verlagsunternehmen nieder-

¹²⁸ Hier können jedoch die Arbeitsbedingungen der dortigen Arbeitenden, die keinesfalls mit westlichen Standards kompatibel sind, zum arbeitsethischen und -moralischen Fallstrick für die Auftraggeber werden, sofern sie von journalistischer Seite öffentlich gemacht werden, wie z.B. Fertigungen von mikroelektronischen Teilen in der Volksrepublik China oder Textilproduktionen in Bangladesch.

schlagen. Auf Ebene der Arbeitsorganisation verändern Dienste des Internets – gerade in Verbindung mit mobilen Telekommunikationsstandards (UMTS, LTE) und entsprechenden Endgeräten – auch die Raum-Zeit-Struktur von Arbeitsprozessen, indem sich durch Telearbeitsformen Konstanten wie Arbeitsort und Arbeitszeit auflösen und zu einer Entgrenzung von Arbeit und Leben führen können (vgl. Voß/Pongratz 1998). Hier werden von Arbeitenden in entgrenzten Arbeitsstrukturen Fähigkeiten zur individuellen Ausbalancierung dieser Lebenssphären benötigt, die je nach Autor als „Selbstmanagement“, „Personalkompetenz“ oder wie in dieser Arbeit zusammenfassend als „Selbstkompetenz“ bezeichnet werden. Telearbeiten, wie einschlägige Untersuchungen belegen (vgl. Kap. 2.2.4), werden hauptsächlich von Personen mit hohen formalen Bildungsabschlüssen ausgeführt, was die Schlussfolgerung von Anger bekräftigt, dass Informatisierung „nicht qualifikationsneutral“ ist (Anger 2008: 117). Aus ähnlicher Perspektive mit Blick auf Personen ohne verwertbare Bildungsabschlüsse und ohne kompetente Nutzungsfähigkeiten des Internets warnt Johann Welsch vor einer gesellschaftlichen „digitalen Spaltung“, die bestehende soziodemographische Faktoren von gesellschaftlichen Segregationsprozessen noch verstärkt (vgl. Welsch 2006). Wie viele Bildungsforscher zum Ende des 21. Jahrhunderts feststellen, sind die Triebkräfte des strukturellen Wandels der Arbeitswelt der eigentliche Grund für die vielfältigen Konzeptionen von ‚Schlüsselqualifikationen‘, wie beispielsweise Lauer-Ernst internationale Diskursstränge zusammenfasst: „Die gemeinsame Wurzel dieses globalen Interesses für Schlüsselqualifikationen liegt demgemäß auch nicht in der Berufsbildung selbst, sondern im strukturellen, technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandel der Wirtschaft“ (Ernst-Lauer 1996: 17).

Der Wandel in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts bringt für Arbeitende gravierende Veränderungen mit sich, deren Folgen sich auch auf die identitätsstiftende Funktion von Erwerbsarbeit auswirken. Diese Funktion, deren Ursprünge im Zunftwesen liegen, blieb im Wandel zur Industrialisierung konstant bis hin zum ‚Normalarbeitsverhältnis‘ in der zweiten Hälfte des 21. Jahrhunderts (vgl. Kap. 2.2.1). Im Zuge der iterativen Auflösung des

sogenannten Normalarbeitsverhältnisses durch beispielsweise befristete bzw. Teilzeitarbeitsverhältnisse, die nicht die Erwirtschaftung von Lebenshaltungskosten garantieren oder Sub- bzw. Solounternehmungen, die keine Sicherheiten bei Krankheit oder Phasen von Auftragsmangel bieten, werden Berufsbiographien zunehmend diskontinuierlich und unsicherer. Derartig „turbulente Beschäftigungsverhältnisse“ (Bonß 2002: 82) beinhalten auch die Ausübung verschiedener beruflicher Tätigkeiten – möglicherweise unterbrochen von Zeiten der Nichtbeschäftigung –, die mit der ggf. ursprünglichen Ausbildung keine Berührungspunkte mehr haben. Die fachliche Ausbildung als Grundlage des konstanten Normalarbeitsverhältnisses kann nicht durch außerfachliche Schlüsselkompetenzen substituiert werden, da diese gerade auf neuartige, ungewisse und nichtlineare Entwicklungen abzielen. Vor diesem Hintergrund konzipieren Wittwer und Reimer „Kernkompetenzen“, die durch berufliche wie nichtberufliche Erfahrungen ausgebildet sind und im Kern der Persönlichkeit verankert sind. Durch das Wissen und die Erfahrung der erfolgreichen Anwendbarkeit in unterschiedlichen Situationen übernehmen Kernkompetenzen eine (berufs)biographische Orientierungs- und Gestaltungsfunktion im ‚Normalarbeitsverhältnis des 21. Jahrhunderts‘. Auch Geißler beurteilt dies ähnlich, indem er Kompetenzentwicklung als biographische Entwicklung betrachtet, die retrospektiv ein bestimmtes Kompetenzprofil identifizierbar macht (vgl. Geißler 2002: 76f.). Im größeren erziehungswissenschaftlichen Kontext beinhaltet für Arnold jegliche Erwachsenenbildung die Reflexion biographischer Erfahrungen sowie die daraus resultierende Überprüfung und Entwicklung von Deutungsmustern (vgl. Arnold 2002: 33). Die Thematisierung solcher individueller und sozio-kultureller Faktoren beim Kompetenzerwerb, also das „soziale Geworden-sein“ von Personen, fehlt nach Truschkat im pädagogischen Diskurs über Schlüsselkompetenzen (vgl. Truschkat 2012: 170), was auf die Mehrheit¹²⁹ der die Debatte initiiierenden Autoren (z.B. Mertens, Landwehr, Bunk) zutrifft.

¹²⁹ Nur bei Reetz finden sich innerhalb seiner Darstellung des „exemplarischen Prinzips“ bei der Konstruktion von Fallstudien Verweise auf die individuelle Lernbiographie sowie den allgemeinen Entwicklungsstand der Lernenden, die mit dem Kriterium der „subjektiven Adäquanz“ verbunden sind (vgl. Reetz 1988b: 150).

Durch die Triebkräfte der Globalisierung, Tertiarisierung und Informatisierung lässt sich eine Zunahme ambivalenter bis paradoxer Gegenheiten für Arbeitende konstatieren: Zum einen haben Arbeitende größere Freiräume bei der Gestaltung und Durchführung von Arbeitsprozessen, zum anderen sind sie für Erreichung der Ziele eigenverantwortlich, wobei unternehmerische Steueraufgaben an untere Hierarchieebenen ausgelagert werden. Für die Erreichung dieser Ziele sind immer wieder neue Kompetenzen notwendig, die sich Arbeitende selbstverantwortlich aneignen müssen, um die Freiräume nutzen zu können – wie Geißler prägnant formuliert „Gewonnene Freiheit, um den Preis erhöhter Abhängigkeit“ (Geißler 1994: 41). Hier wird sichtbar, dass Schlüsselkompetenzen nicht nur ein positives Instrument zur persönlichen Entwicklung, sondern auch eine ‚Zwangsjacke‘ darstellen, durch die Individuen – frei nach Geißler – zum lebenslänglichen Lernen verurteilt werden. Selbst wenn das schlüsselkompetente Subjekt alle erforderlichen Kompetenzen erworben hat, ist dies keine Garantie für den Erhalt des Arbeitsplatzes in einer globalen Wirtschaft: Durch das zunehmende Erfordernis fachlicher Qualifikationen und überfachlicher Kompetenzen werden Individuen in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts in widersprüchliche Situationen gebracht (vgl. Kauffeld 2006: 4f.): Einerseits werden sie aufgrund ihrer erworbenen Kompetenzen als wertvolles ‚Humankapital‘ des Unternehmens wertgeschätzt, das einen starken Wettbewerbsfaktor am Markt darstellt.¹³⁰ Andererseits werden den Kompetenzträgern eine zunehmende Abhängigkeit und Austauschbarkeit angezeigt, insofern auch erfolgreiches, d.h. kompetentes Handeln den Arbeitsplatz nicht sichert, wenn aufgrund einer (inter)nationalen Unternehmensstrategie bestimmte Geschäftsbereiche – trotz ‚schwarzer Zahlen‘ – an einem Standort eingestellt und an einem anderen neu formiert werden. In einer solchen Situation hat die Selbstverantwortlichkeit für die eigene Beschäftigungsfähigkeit, die in den zentralen Prinzipien des Arbeitskraftunternehmers Eigenverantwortung und Selbstorganisation zum Ausdruck kommt (vgl. Kap. 2.2.3), höchste Priorität: „Die eigene Qualifizierung und Kompetenz-

¹³⁰ Deutlich sichtbar wird dies in Abteilungen des ‚Human Resources Management‘, die häufig als Zentralbereich, wenn nicht sogar als Vorstandsbereich prominent in große Organisationen eingebunden sind.

entwicklung wird zu einer unternehmerischen Aufgabe für jeden Erwerbstätigen“ (Kauffeld 2006: 6). Dabei misst Kauffeld der Kompetenzentwicklung als Potenzial zur Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit – „vor allem soziale[r] und persönliche[r] Kompetenzen“ – mehr Gewicht bei als der fachlichen Qualifizierung, insofern letztere zunehmend „als selbstverständlich vorausgesetzt wird“ (Kauffeld 2006: 8). Ausführungen von Kauffeld, sowie die häufig zitierte Konzeption des „Arbeitskraftunternehmers“, der mit einer Vielzahl von Schlüsselqualifikationen ausgestattet sein muss, um erfolgreich sein ‚Unternehmen‘ am Arbeitsmarkt zu verkaufen (vgl. Kap. 2.2.3), verlagern die dem Schlüsselqualifikationsdiskurs inhärente Balance zwischen den Polen ‚Allgemeine Bildung‘ vs. ‚Fachliche Qualifikation‘ bzw. ‚Persönlichkeitsentwicklung‘ vs. ‚Personalentwicklung‘ zunehmend in Richtung wirtschaftlicher Verwertbarkeit. So betrachtet Vonken den Kompetenzbegriff als „ökonomisierte Variante des klassischen Bildungsbegriffs“ (Vonken 2001: 520). Auch Geißler beurteilt Rezeptionen und Weiterentwicklungen des Konzepts weit entfernt von den gesellschaftskritischen und emanzipatorischen Hoffnungen, die beispielsweise Reetz, Landwehr oder Negt mit dieser Bildungskategorie verbinden:

„Das Kompetenzkonzept, so wie es heute mehrheitlich vertreten wird, dient primär diesem [wirtschaftlichen] Zweck und *nicht* dazu, wie hoffnungsfroh immer wieder behauptet, Persönlichkeit und Personal, subjektive und wirtschaftliche Entwicklung zu harmonisieren oder gar zu versöhnen. Die Qualifikation bleibt Qualifikation – auch wenn sie jetzt Kompetenz heißt.“ (Geißler 2002: 73; Herv. i. Org.)

Zugleich verweist Geißler aber auf die Möglichkeit, dass durch betriebliche Lernprozesse schlüsselqualifizierte bzw. -kompetente Subjekte ihre Handlungspotenziale „auch gegen den ursprünglich angesteuerten Verwendungskontext“ (Geißler 2002: 77) nutzen können, indem beispielsweise nicht betriebskonformes Verhalten zur Unterwanderung der Unternehmensziele eingesetzt wird. Hier scheinen emanzipatorische, reformatorische bis revolutionäre Konnotationen des Kompetenzbegriffs durch, die bei Reetz positiv expliziert werden, insofern Schlüsselkompetenzen erst dann vorliegen, wenn wechselnde Anforderungen nicht nur erfüllt, sondern auch mitgestaltet werden können (vgl. Reetz 1990: 17). Pätzold gibt im

Zusammenhang mangelhafter betrieblicher Bedingungen zur Kompetenzentwicklung zu bedenken, dass Mitarbeiter dazu tendieren

„[...] entweder ein hohes Frustrationspotential zu entwickeln oder Verhaltensweisen und innere Haltungen gegenüber dem Betrieb aufzubauen, die sowohl aus pädagogischer als auch betriebswirtschaftlicher Sicht eher dysfunktional denn produktiv bzw. konstruktiv sind.“ (Pätzold 1996: 140)

Um aber Schlüsselkompetenzen in Kombination mit fachlichen Qualifikationen über einen längeren Zeitraum zu nutzen, müssen diese Bildungselemente kontinuierlich an die aktuellen Gegebenheiten angepasst, d.h. weiterentwickelt werden. Aufgrund der relativen Halbwertszeit jeglicher Bildungselemente ergibt sich die ambivalente Situation, dass diese zugleich eine Bedeutungssteigerung als auch einen Bedeutungsverlust erfahren, insofern es auf das gleiche Ergebnis hinausläuft, ob man an einem vorhergehenden Zeitpunkt etwas gelernt hat oder eben nicht. Der von nahezu allen Diskursteilnehmern postulierte Ausweg aus diesem Dilemma ist die Forderung nach kontinuierlicher Weiterbildung bzw. lebenslangem Lernen. Hier stellt sich die grundsätzliche Frage, ob alle Menschen in der Lebens- und Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts die Möglichkeit haben, diesen Lernweg beschreiten zu können:

Viele Beschreibungen von Kompetenzkategorien und deren Inhalten, die funktions- und bildungsebenenübergreifend erworben werden sollen, sind deutlich akademisch geprägt, und es ist fraglich, ob Personen ohne entsprechende akademische Vorbildung solche Konzeptionen zugänglich sind. Vonken konstatiert bei Beschreibungen von Schlüsselqualifikationen „einen stärkeren Einbezug von Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch Persönlichkeitsaspekten, die sonst hauptsächlich für eine Tätigkeit in akademischen Berufen konstitutiv sind“ (Vonken 2001: 512). Neben einer noch zu führenden Diskussion über „kulturelle Mindeststandards“, die für eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen nötig sind und als „«Eingangsvoraussetzungen» des Kompetenzparadigmas“ fungieren (vgl. Brödel 2002: 43f.), ist die noch grundsätzlichere Frage, ob kognitive und emotive Veränderungen im Erwachsenenalter überhaupt möglich sind, noch nicht abschließend beantwortet. Arnold ist hier der Auffassung, dass Erwachsenenbildung biographisch motiviert und zentriert sein muss (vgl.

Arnold 2002: 33), was u.a. von Bunk und Reetz geteilt wird¹³¹. Was ist aber dann mit Individuen, deren Biographie nicht zur Kompetenzentwicklung und (Weiter)Bildung motiviert, da diese Personen auf ganz andere Bedürfnisse, Probleme und möglicherweise Notsituationen zentriert sind? Darüber hinaus werden bei konkreten didaktischen Rahmenbedingungen der Kompetenzkonzeptionen von Reetz und Bunk Individuen die Aufgaben der Analyse und Bewertung von Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten sowie die Auswahl geeigneter Entwicklungsmaßnahmen übertragen. Stillschweigend präsupponiert wird hier ein hohes Maß an Introspektions- und Reflexionsfähigkeit, dessen Ausprägung nicht bei allen Teilen der Bevölkerung gleichermaßen vorausgesetzt werden kann. Auch Kenntnis von und Möglichkeiten des Zugangs zu entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen können nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden:

„Die Möglichkeit sich stets weiterzubilden und anzupassen, um für sich selbst Sorge zu tragen etc. [...] hängt in entscheidendem Maße davon ab, wie Diffusitäten, Neuorientierungen und Einkommensausfälle kompensiert werden können. Flexibilität und Selbstbestimmung gehen somit eng einher mit der Verfügung über Ressourcen, über kulturelles und ökonomisches, aber vor allem über soziales Kapital.“ (Truschkat 2012: 170)

Solche sozialstrukturellen Faktoren des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen werden in der einschlägigen bildungswissenschaftlichen Literatur nicht deutlich zur Sprache gebracht und diskutiert, obwohl eine ‚Schlüsselfigur‘ der Debatte, der Voß’sche „Arbeitskraftunternehmer“, mit „Aktivitätspotentialen“ in Form von sozialem und ökonomischem Kapital ausgestattet ist, die den Grad seines Erfolgs determinieren (vgl. Voß/Pongratz 1998: 144). Daraus ist in Übereinstimmung mit Truschkat zu schlussfolgern, dass sich im Kompetenzdiskurs „elitäre Habitusmuster und Strategien finden, die als Leitbilder explizit oder implizit auf die gesamte Gesellschaft projiziert werden“ (Bremer zit. n. Truschkat 2012: 170). Dies ist besonders problematisch, da alle Konzeptionen von Schlüsselkompetenzen nicht ausschließlich auf eine kleine Zahl hochqualifizierter und -kompetenter Spezialisten in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts wie „Symbolanalytikern“ (Reich 1993) oder

¹³¹ Vgl. beispielsweise Bunks Fokussierung auf die zentrale Rolle des Subjekts in allen Phasen der „Artikulation“ (vgl. Kap. 1.3.6) oder Reetz’ Kriterien der „subjektiven Bedeutung“ und „subjektiven Adäquanz“ beim Schlüsselqualifikationserwerb (vgl. Kap. 1.2.4).

Mitgliedern der „kreativen Klasse“ (Florida 2002) abzielen, sondern berufs- und bildungsbiographisch übergreifend zur Erfüllung von Bedarfen und Bedürfnissen benötigt werden (vgl. Kap. 2.3.2) und zwar unabhängig von persönlichen Ressourcen. Plath wirft an dieser Stelle die grundsätzliche Frage auf, ob Schlüsselqualifizierung überhaupt ein realisierbares und wünschenswertes Lernziel darstellt:

„Man fragt sich, was für ein Menschenbild hier zugrunde liegt, wenn unterstellt wird, der Mensch könne im Rahmen von «Selbstmanagement» basale Persönlichkeitseigenschaften, Emotionen und andere ich-nahe, z.T. auch genetisch mitbedingte Personenmerkmale zu Kompetenzen «umfunktionieren» und diese dann entsprechend dem neoliberalen Ökonomieverständnis eigenverantwortlich für die «Selbstvermarktung» als «Arbeitskraftunternehmer» jederzeit einsetzen. Was hätte man sich für Menschen vorzustellen, die alle diese, z.T. erheblich überzogenen Kompetenzen selbstverantwortlich entwickeln und verfügbar halten?“ (Plath 2000: 588)

Aus empirischer Sicht haben viele Studien gezeigt (vgl. Kap. 2.2.4), dass in nicht-linearen Erwerbsverläufen, die durch häufige Wechsel der Aufgaben- und Tätigkeitsfelder gekennzeichnet sind, nicht nur Transitions-, Selbstlern- und andere Schlüsselkompetenzen eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Übergänge darstellen, sondern dass solche Kompetenzen im Verlauf von diskontinuierlichen Berufsbiographien erworben und entwickelt werden. Schlüsselkompetenzen sind im Hinblick auf diese Studien zugleich *Voraussetzung* und *Folge* für bzw. von Arbeitsstrukturen jenseits des sogenannten ‚Normalarbeitsverhältnisses‘, wobei die Mehrheit der Studien mit bestimmten Gruppen, nämlich mit Personen aus der Medien- und IT-Branche (vgl. Klatt/Nölle 2006) sowie Projektmitarbeitern virtueller Unternehmen (vgl. Wolf/Kastner 2006) durchgeführt wurden, bei denen akademisch geprägte „Habitusmuster“ (Bremer zit. n. Truschkat 2012: 170) möglicherweise eher vorliegen als im Produktions- oder primären Dienstleistungsbereich.

Wenngleich Schlüsselkompetenzen durch veränderte Anforderungen in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts bzw. als qualifikatorisches Äquivalent „des Wandels der fordistischen zur postfordistischen Produktionsweise“ (Pfadenhauer/Kunz 2012: 11) besonders offensichtlich und zum zentralen Thema der (Berufs)Bildungsforschung wurden, sind diese aber nicht

ausschließlich als Bedarfe der Arbeitswelt zu betrachten: Durch die zunehmende „Entgrenzung“ (Voß/Pongratz 1998) von Leben und Arbeit und den damit verbundenen Orientierungs-, Strukturierungs- und Gestaltungsleistungen (vgl. Kap. 2.3.2) ist der Erwerb von Schlüsselkompetenzen auch intrinsisch motiviert. Die durch die ‚Mega-Trends‘ initiierten Veränderungsprozesse betreffen Umbrüche und Neuformierungen des menschlichen Zusammenlebens in familiärer, politischer, kultureller und sozialer Hinsicht, weshalb beispielsweise Bunk von „Lebensqualifikationen“ schreibt, die somit nicht nur einen beruflichen *Bedarf*, sondern ein menschliches *Bedürfnis* in der Epoche des kontinuierlichen Wandels darstellen (vgl. Bunk 1981: 262).

Der Vergleich von Schlüsselkompetenzkonzeptionen¹³² aus den 1970er bis 1990er Jahren mit den geänderten Kompetenzanforderungen der Arbeitswelt des beginnenden 21. Jahrhunderts hat ergeben, dass bestimmte Schlüsselkompetenzen sich gemeinsamen Kategorien zuordnen lassen: So sind Strategien, Techniken und Fähigkeiten, die sich auf sozial-kommunikative Prozesse beziehen, in der Kategorie der Sozialkompetenz vereinbar, obwohl je nach Autor verschiedene Schwerpunkte gesetzt und Subkategorien unterschiedlich gewichtet werden. Als weitere Kategorie können Fähigkeiten mit einer methodisch-instrumentellen Ausrichtung festgestellt werden, die es ermöglichen, prinzipiell verschiedenartige, auch neuartige Tätigkeiten auszuführen. Dieser Kompetenzklasse der Methodenkompetenz ist auch eine kognitive Ebene vorgelagert, die als Grundlage dient, Situationen und Probleme zu erfassen und zu analysieren, Strategien zur Lösung zu erarbeiten und Methoden der konkreten Umsetzung zu planen. Die dritte Kategorie, die sowohl von den diskursprägenden Konzeptionen als auch in Studien zur Veränderung der Arbeitswelt im 21. Jahrhundert einen hohen Stellenwert einnimmt, wird als Selbstkompetenz bezeichnet. Hier geht es um Kompetenzen, die in erster Linie das Individuum selbst betreffen und als ‚internes Navigations- und Antriebssystem‘ fungieren. Fähigkeiten der Selbstorganisation und -motivation, die Bereitschaft zur Selbstreflexion und

¹³² Wenngleich diese Konzeptionen damals aufgrund mangelnder Begrifflichkeit noch als ‚Schlüsselqualifikationen‘ bezeichnet wurden, wird vor dem Hintergrund der Begriffsklärungen (vgl. Kap. 2.3.4) die angemessenere Bezeichnung verwendet.

Anpassung an neue Wahrnehmungsmuster stehen exemplarisch im Zentrum dieser Kategorie. Wie in Kap. 2.3.3 an vielen Beispielen verdeutlicht wurde, lassen sich die einzelnen Schlüsselkompetenzen bezogen auf ihre charakterisierenden Schwerpunkte den drei Kompetenzkategorien zuordnen. Zugleich sind aber bei genauerem Blick auf eine bestimmte Schlüsselkompetenz Überschneidungen zu einer oder auch beiden anderen Kompetenzkategorien feststellbar. An einer Analogie der additiven Farbmischung wurde die Hypothese erstellt, dass Schlüsselkompetenzen ‚bunt‘ sind: Die drei Kompetenzklassen sind jeweils mit einer der drei Grundfarben *Rot*, *Grün* und *Blau* gekennzeichnet. Betrachtet man einzelne Komponenten einer Schlüsselkompetenz im Detail, zeigt sich, dass beispielsweise die Beschreibung von „Beziehungsmanagement“ (Wolf/Kastner 2006) nicht nur der *grünen* Kategorie Selbstkompetenz, sondern auch der *blauen* Sozialkompetenz inhaltlich zuzuordnen ist. Aus dieser Mischung ergibt sich die Sekundärfarbe *Cyan*. Das Phänomen der ‚Mischkompetenz‘ ist bei nahezu allen Schlüsselkompetenzen beobachtbar, sodass kaum eine Schlüsselkompetenz als Primärfarbe, sondern mehrheitlich als sekundäres *Cyan*, *Magenta* oder *Gelb* bzw. sogar als tertiäres *Weiß* dargestellt werden muss, wie beispielsweise die Paramountkompetenz der Lernfähigkeit, die Zuordnungen zu allen drei Kompetenzklassen erlaubt (vgl. Kap. 2.2.3). Diese Polyvalenz von Schlüsselkompetenzen hat zur Folge, dass übergreifende Definitionen nicht sinnvoll sind, da sonst die Besonderheiten und Schwerpunktsetzungen einzelner Konzeptionen verloren gingen resp. regelmäßig zur Tertiärfarbe *Weiß* laviert würden.

Neben dieser definitorischen Sperrigkeit von einzelnen Schlüsselkompetenzen und Schlüsselkompetenzkategorien ist noch stärker der Gattungsbegriff ‚Schlüsselkompetenzen‘ bzw. ‚Schlüsselqualifikationen‘ ein nicht nur terminologisches Problem: Den Beginn der Debatte außerfachlicher Bildungselemente vor dem Hintergrund prognostizierter Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft markierte Mertens mit seinem Begriff der ‚Schlüsselqualifikationen‘. In diesem Begriff verbindet sich die Idee der Qualifikation, die eine objektiv prüfbare, zertifizierbare und auch verwertbare Fähigkeit denotiert, mit der – erst bei genauerem Hinsehen – schillernden

Metapher des ‚Schlüssels‘, die vielfältig zu interpretieren ist. Ab der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts taucht in einschlägigen Veröffentlichungen zunehmend der Begriff der ‚Schlüsselkompetenzen‘ auf, der zunächst synonym und parallel zu ‚Schlüsselqualifikationen‘ gebraucht wird. Diese arbiträre Verwendung verändert sich gegen Ende des 20. Jahrhunderts zugunsten von ‚Schlüsselkompetenzen‘. Vergleicht man die beiden Grundwörter ‚Qualifikation‘ und ‚Kompetenz‘ miteinander, so erscheint die Verdrängung der ‚Schlüsselqualifikationen‘ konsequent, denn die Ideen, die mit versatilen Bildungselementen in einer Lebens- und Arbeitswelt des Wandels verbunden sind, erfasst der Kompetenzbegriff adäquater. Beispielsweise sind die starke Subjektorientierung, die Fokussierung sozial-kommunikativer Aspekte bei Erwerb wie Anwendung oder der Bezug zu gesellschaftlichen und kulturellen Konsequenzen von Handlungen ausschließlich dem Kompetenzbegriff inhärent (vgl. Kap. 2.3.4). Beschleunigt wurde dieser begriffliche Wechsel in Deutschland durch die deutsch-deutsche Intergration zu Beginn der 1990er Jahre, in denen eine unzulängliche ‚Qualifikationsoffensive Ost‘ durch eine ‚Kompetenzwende‘ erweitert wurde, da fachliche Bildungselemente nur „mit Hilfe veränderter Wertstrukturen, neuer Sozial- und Methodenkompetenz, neuer Erfahrungen und systemspezifischen Wissens“ wirtschaftlich wirksam werden können (vgl. QUEM 1996: 403). Auch hier ist wieder ein ökonomischer Begründungszusammenhang erkennbar, der sich im BMBF-Programm „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderung betrieblicher Weiterbildung“ sowie der daraus hervorgegangen Arbeitsgruppe QUEM spiegelt. Nachdem in den 1990er Jahren ‚Schlüsselqualifikationen‘ stillschweigend bzw. nicht explizit metadiskursiv durch ‚Schlüsselkompetenzen‘ verdrängt wurden, ist seit der Jahrtausendwende ein Rückgang von ‚Schlüsselkompetenzen‘ zugunsten von ‚Kompetenzen‘ und ‚Kompetenzentwicklung‘¹³³ zu verzeichnen¹³⁴. Dieser um ein metaphorisches

¹³³ Betrachtet man Implikationen des Kompetenzkonstrukts wie das lebenslange Lernen oder die Notwendigkeit zur kontinuierlichen Aktualisierung, die sich im metaphorischen Konzept der NATURSTOFFE widerspiegeln, ist dieser Begriff deutlich als Pleonasmus zu identifizieren.

¹³⁴ Hier sind vor allem die stark rezipierten Arbeiten von Erpenbeck, Heyse (ehemalige Mitglieder der Arbeitsgruppe QUEM) und von Rosenstiel zu nennen (z.B. Erpenbeck/Heyse 1999, Erpenbeck/Rosenstiel 2003) sowie Arbeiten von Kauffeld und Grothe, die sich im

Präfixoid verschlankte Begriff hat nun nicht mehr die unübersehbare Verbindung zum *Schlüssel*qualifikationsbegriff der 1970er bis 1990er Jahre. Geisler und Orthey kritisieren nicht nur wie Arnold die „Traditionslosigkeit“ der Verwendung des Kompetenzbegriffs (vgl. Arnold 2002: 31), sondern sehen ‚Kompetenz‘ im Kontext eines „Sprachspielwettbewerbs“:

Um dem Begriff im Wettbewerb der Wissenschaftskonkurrenten Neuigkeitswert zu verleihen, ist man im Tempodrom der Begriffsbesetzer gerne bereit, das nicht allzu lange Zurückliegende zu verdrängen und/oder zu verleugnen. Wissenschaftlich betrachtet, ist dies ein eher seltsames und dubioses Vorgehen. Aber so kann man mit dem Rückenwind eines vermeintlich unverbrauchten Begriffs Politik machen: Aufmerksamkeitspolitik, wissenschaftliche Quotenpolitik.“ (Geißler/Orthey 2002: 70)

Emanzipatorische, auf Autonomie und Souveränität des Individuums gerichtete Aspekte, die der Schlüsselqualifikationsdebatte der 1970er bis 1990er Jahre inhärent waren, werden in der aktuellen Kompetenzdebatte zugunsten einer nachhaltigen wirtschaftlichen Verwendbarkeit kompetenter Subjekte ausgeklammert, wie Geißler und Orthey aphoristisch formulieren: „Nicht die Wahrung der Schöpfung ist das Ziel des «Kompetenzmenschen», sondern die Steigerung der Wertschöpfung“ (Geißler/Orthey 2002: 72). Durch die ökonomisierte Verwendung des Kompetenzbegriffs¹³⁵ wird nach Geißler/Orthey die Grenze zum anwendungsbezogenen Qualifikationsbegriff laviert, während in der Schlüsselqualifikationsdebatte noch eine Verbindung von subjektiver und wirtschaftlicher bzw. Persönlichkeits- und Personalentwicklung angestrebt wurde. „Die Qualifikation bleibt also Qualifikation – auch wenn sie jetzt Kompetenz heißt“ (Geißler/Orthey 2002: 73).

Bei der Diskussion um den Kompetenzbegriff entsteht der Eindruck, als ob hier über ein unmittelbar zugängliches Phänomen gesprochen würde und es sich nicht um einen theoretischen Begriff handelte: Der Gegenstand, den der

Anschluss an Erpenbeck mit berufspraktischen Möglichkeiten der Erfassung, Messung und des „Managements“ von Kompetenzen beschäftigen (z.B. Kauffeld 2006, Grote et al. 2012).

¹³⁵ Aktuelle Veröffentlichungen bestätigen dies, wie z.B. Erpenbeck und von Rosenstiel im Geleitwort des ‚Best-Practice‘-Handbuchs KOMPETENZMANAGEMENT (Grothe et al. 2012) unmißverständlich formulieren: „Der Siegeszug des Kompetenzdenkens ist unaufhaltsam. Er ist ein Signum der deutschen Wirtschaft am Beginn des neuen Jahrzehnts. Deutsche Facharbeiter, Ingenieure, Entwickler und Manager sind anderen nicht überlegen, weil sie besser qualifiziert sind, sondern weil sie über höhere Kompetenzen verfügen“ (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2012: VI).

Terminus ‚Kompetenz‘ kennzeichnet, ist – analog zu ‚Intelligenz‘ oder ‚Bildung‘ – einer direkten Beobachtung nicht zugänglich und muss operationalisiert, d.h. mittels Indikatoren in einen empirischen bzw. Beobachtungsbegriff übersetzt werden, um praktische Umsetzungen wie Vergleiche von Kompetenzausprägungen zu ermöglichen (vgl. Kromrey/Strübing 2009: 173f.). Als Indikator für das Vorliegen von ‚Kompetenz‘ ließe sich, ausgehend von den gemeinsamen Merkmalen der Kompetenzkonzepte der Berufsbildungsforscher in Kap. 1 dieser Untersuchung, ein erfolgreicher Handlungsvollzug festlegen, der bestimmte (berufliche) Zwecke erfüllt. Der Grad des Erfolgs bei der Erreichung des Handlungsziels lässt dann Rückschlüsse auf den Grad der vorliegenden Kompetenz zu. Vor allem im beruflichen Handlungskontext, der vielfach als Ausgangssituation für Kompetenzkonstrukte (vgl. Kap. 1) dient, liegt eine Vielzahl von Messverfahren vor, die Kompetenzen beobachtbar und damit auch vergleichbar machen (vgl. Langen-von Wins 2007: 279ff.): Neben Interviews, Arbeitsproben, Leistungstests, biographieorientierten Methoden ist vor allem das Assessment-Center-Verfahren als geeignetes Instrument zur Kompetenzmessung zu betrachten, da dieses nicht nur verschiedene Einzelverfahren kombiniert, sondern auch den Kontext und das Ziel bestimmter (beruflicher) Handlungen stark in den Fokus der Beobachtung rückt (vgl. Hossiep 2003: 43f.). Realitätsnahe und typische berufliche Situationen können dann simuliert werden, um das Kompetenzniveau in einem bestimmten Kontext mit bestimmten Zwecken zu messen. Dabei beurteilen mehrere Beobachter aus unterschiedlichen Perspektiven den Prozess des Handlungsvollzugs sowie den abschließenden Grad der Erreichung des Handlungsziels als Indikatoren der Kompetenz. ‚Kompetenz‘ ist also innerhalb eines bestimmten Kontexts in Bezug zu einem bestimmten Zweck durchaus operationalisierbar, was aber in der Kompetenzdebatte – wenn überhaupt – nur mit Einschränkungen und unter Vorbehalt¹³⁶ diskutiert wird.

¹³⁶ In der einschlägigen Literatur zu Schlüssel-Kompetenzen wird teilweise der Anschein erweckt, als ob einige Autoren wie Negt, Landwehr oder auch Geißler und Orthey ‚Kompetenz‘ als empirischen Begriff verstünden, der durch „das Beobachtungsprotokoll einer Introspektion sehr wohl intersubjektiv überprüfbar“ wäre, und damit – wenn auch

Die Rückübersetzung eines theoretischen Konstrukts, das auf Alltagserfahrungen von z.B. erlernten strategischen Handlungsplanungen wie erfolgreichen -umsetzungen basiert, in empirische Begrifflichkeiten sei besonders problematisch, da „die Operationalisierung eines zu erfassenden Merkmals, auch einer Kompetenz, mit zunehmender Komplexität der inhaltlichen Definition immer schwieriger wird“ (Klieme/Hartwig 2007: 25). Klieme und Hartwig sehen hier den Ausweg, verschiedene Einzelkompetenzen präzise zu definieren statt diese in „einem breiten Konstrukt“, einer Kompetenzkategorie zusammenzufassen. Dieses Vorgehen verhindere den typischen Kurzschluss, dass allein der Begriff einer bestimmten Kompetenz mit aus der Alltagserfahrung verbunden Eigenschaften „bereits als Beleg für die Nachweisbarkeit im Sinne einer wohldefinierten und messbaren Disposition [gilt]“ (vgl. ebd.). Dann stellt sich jedoch die Frage, welche Kompetenzen mit welcher Ausprägung auf welchem Niveau eine kompetente Person besitzt? Mathias Vonken sieht die Beantwortung einer solchen Frage pessimistisch: „Mit der Zunahme der Anzahl von Kompetenzen sinkt die Wahrscheinlichkeit der Bestimmung der kompetenten Persönlichkeit“ (Vonken 2001: 518). Vor diesem Hintergrund sagt Vonken dem Kompetenzbegriff ein ähnliches Schicksal voraus, das den Vorgängerbegriff in Form von „ausufernder[nden] Schlüsselqualifikationskataloge[n]“, ereilte, nämlich theoretisch nicht mehr bestimmbar zu sein. Die Verbindung von Kompetenzen und erfolgreich ausgeführten Handlungen bzw. die Herleitung von Kompetenzen aus Handlungen als Unterscheidungsmerkmal von Qualifikationen birgt weitere Probleme der Bestimmbarkeit:

„Der Rückschluss aus einer Handlung auf eine dahinterliegende Kompetenz führt dahin, dass sich einzelne Kompetenzen kaum trennscharf voneinander unterscheiden lassen bzw. dass die Bestimmung dessen, was zu einer Einzelkompetenz gehört, offensichtlich enorme Schwierigkeiten mit sich bringt, wenn es nicht gar in Beliebigkeit oder Situationsabhängigkeit mündet.“ (Vonken 2001: 519)

Neben diesen genannten Bedenken der Operationalisierung von ‚Kompetenz‘ ist auf eine starke ‚Triebkraft‘ aufmerksam zu machen, die den

Begriff in besonderer Weise gegen Operationalisierungen, Definitionen und Festlegungen ‚schützt‘:

Uwe Pörksen macht in seiner Monographie PLASTIKWÖRTER. DIE SPRACHE EINER INTERNATIONALEN DIKTATUR auf eine neue Art von Begriffen aufmerksam, die dazu dienen „der Zivilisation, die mit wachsender Geschwindigkeit den Erdball überzieht, die Schienen zu legen und die Bahn vorzuzeichnen“ (Pörksen 1988: 13). Beispiele für Plastikwörter, deren Zahl Pörksen 1988 auf ca. 30-40 schätzt, sind u.a. „Entwicklung“, „Information“, „Struktur“, „Projekt“ und „Ressource“ (vgl. Pörksen 1992: 41). Solche Worte, die ursprünglich aus dem Bereich der Wissenschaft, aber auch der Ökonomie und Verwaltung stammen, sind mit veränderter Bedeutung und neuen Funktionen als „universelle Zeichen“ in die Alltagssprache eingegangen:

„Man könnte diese Wörter Alltags*diatriche* nennen. Sie sind griffig, und sie sind der *Schlüssel* zu vielem, sie öffnen riesige Räume.¹³⁷ Sie infizieren ganze Wirklichkeitsfelder und sorgen dafür, daß die Wirklichkeit sich auf sie, als ihren Kristallisationspunkt, zuordnet.“ (Pörksen 1988: 17; Herv. NE)

Seinen Terminus der ‚Plastikwörter‘, der die Vorstellung von unendlicher Formbarkeit diffuser Stereotypen beinhaltet, lehnt Pörksen an Roland Barthes an, denn „Plastik ist weniger eine Substanz als vielmehr die Idee ihrer endlosen Umwandlung“ (Barthes zit. n. Pörksen 1988: 21). Pörksen gibt einen detaillierten Katalog mit Kriterien an, die für Plastikwörter kennzeichnend sind. Im Folgenden soll geprüft werden, ob auch ‚Kompetenz‘, die zentralen Merkmale dieses Katalogs erfüllt (vgl. Pörksen 1988: 188ff.):

„Plastikwörter“ stammen aus dem Wissenschaftsbereich, „werden aber nicht in den jeweiligen Zusammenhängen nuanciert und festgelegt; dem Sprecher fehlt Definitionsmacht“ (vgl. Pörksen 1988: 188). Wie in Kap. 2.3.4 dargestellt, entstammt der Kompetenzbegriff (sozio)linguistischen Traditionen und wird in unterschiedlichsten Zusammenhängen mit verschiedensten Intensionen gebraucht, was von vielen Autoren (z.B. Landwehr 1996, Geißler 2002) vehement kritisiert wird. Die Eigenschaft, dass Plastikwörter „kontext-

¹³⁷ Auch Pörksen bedient sich hier der beliebten instrumentellen Schlüssel-Metaphorik (vgl. Kap. 3.3.2).

autonom“ sind, wird treffend von Geißlers Begriff der „begriffliche[n] Stopfgang“ zur Deckung gebracht (vgl. Geißler 1993: 41). In Veröffentlichungen, die den Kompetenzbegriff favorisieren, tauchen typischerweise weder ‚Schlüsselqualifikationen‘ noch ‚Schlüsselkompetenzen‘ oder andere übergreifende Begrifflichkeiten auf. Dies erfüllt das Kriterium, dass Plastikwörter Synonyme verdrängen und „es dem Zugriff stereotyper Allgemeinheiten zugänglich“ machen (vgl. Pörksen 1988: 118f.). Statt der Denotation dominiert nach Pörksen bei Plastikwörtern die Konnotation, und die ist durchweg positiv: So würde der Gedanke, dass (verbesserte) Kompetenzen etwas Nachteiliges beinhalten könnten, im alltäglichen wie wissenschaftlichen Diskurs als absurd disqualifiziert.¹³⁸ Die durchgehend starke Gewichtung des Kompetenzbegriffs durch verschiedene bildungspolitische wie -wissenschaftliche Interessengruppen macht die positive Ausstrahlung dieses „konnotativen Stereotyps“ deutlich. Eng verbunden mit dem allseitigen Bekenntnis zur Notwendigkeit von Kompetenz ist die Verleihung von „soziale[m] Prestige“ des Sprechers beim Gebrauch von Plastikworten, „sie dienen ihm als Sprosse auf der sozialen Leiter“ (Pörksen 1988: 120). Niemand, der beruflich in irgendeiner Weise mit dem Thema Bildung befasst ist, seien es Lehrer, Politiker¹³⁹ oder Wissenschaftler, kann es sich leisten, nicht im Laufe einer Diskussion auf das „konnotative Stereotyp“ der Kompetenz hinzuweisen. Das hängt laut Pörksen damit zusammen, dass Plastikwörter Brücken in die Welt der Experten bauen. Wenn beispielsweise bei einem Elternabend in der Schule von ‚mangelnder sozialer Kompetenz von Kindern‘ die Rede ist, umgibt diese Aussage eine Aura pädagogisch fundierter Diagnose und schafft zugleich eine gewisse Distanz zur konkreten Ursache. Wenn eine Anzeige für einen Textilmarkt – wie ebenfalls vom Verfasser dieser Arbeit beobachtet – mit „McTrek Essen: Outdoor-Kompetenz auf über 750 Quadratmetern“ wirbt bzw. ein Tiernahrungshändler sich als mit fünf Sternen ikonisiertes „Competence Center – Spezialnahrung für Hunde und Katzen“ darstellt, zielt dies deutlich auf die vermeintlich von Experten beglaubigte Qualität der Produkte sowie

¹³⁸ Die Probleme, Mühen, Zwänge oder auch Misserfolge des Erwerbs von Kompetenzen (vgl. Geißler 2000) seien hier ausgeklammert, wenn es um den Begriff geht.

¹³⁹ Wie bei den letzten Bundestagswahlkämpfen zu beobachten war, stellen die großen Parteien nicht nur Wahlkampfteams, sondern gleich Kompetenz-Teams auf!

die Beratungskompetenz der Verkäufer ab. Zugleich zeigt sich hier ein weiteres Potential von Plastikwörtern: „Sie sind geldträchtig: Ressourcen“ (Pörksen 1988: 121). Ein weiteres Merkmal ist eine relative Epochenabhängigkeit dieser Stereotype sowie ein, möglicherweise zeitversetzter, internationaler Gebrauch. Beim Kompetenzterminus sind diese Merkmale deutlich feststellbar, insofern beispielsweise die von der OECD durchgeführte PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001), eine international vergleichende Erhebung von Kompetenzen 15-jähriger Schüler, die Schulentwicklung in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts nachhaltig beeinflusste, nachdem der ‚PISA-Schock‘ – massenmedial vermittelt und verstärkt – Kompetenzdefizite deutscher Schüler offensichtlich machte. Auch die im Herbst 2013 erstmals veröffentlichten Ergebnisse der PIAAC-Studie (PROGRAMME FOR THE INTERNATIONAL ASSESSMENT OF ADULT COMPETENCIES), eine international vergleichende Untersuchung von Schlüsselkompetenzen¹⁴⁰ Erwachsener, werden das epochale Plastikwort weiter beflügeln (vgl. Rammstedt 2013). Die Zugehörigkeit als „Element eines internationalen Codes“ lässt sich bei ‚Kompetenz‘ feststellen, insofern vom Europäischen Parlament und dem Rat der Europäischen Union Konzepte zu SCHLÜSSELKOMPETENZEN FÜR LEBENSBEGLEITENDES LERNEN als europäischer Referenzrahmen in zwanzig Sprachen veröffentlicht wurden (vgl. Europäisches Parlament 2006). Auch im außereuropäischen Raum ist der Begriff der (Schlüssel)Kompetenz u.a. durch die viel zitierte OECD-Studie DEFINING AND SELECTING KEY COMPETENCIES (Rychen/Salganik 2001) zum „internationalen Code“ avanciert. Schließlich beschränken sich Plastikwörter nach Pörksen auf die „Wortsprache“ und sind unerlässlich auszusprechen, denn diese können nicht prosodisch, mimisch oder gestisch verdeutlicht, variiert oder gar ersetzt werden, was für ‚Kompetenz‘ gleicher-

¹⁴⁰ „Die in PIAAC erhobenen Kompetenzen sind von höchster Relevanz. Sie sind als Schlüssel- oder Basiskompetenzen zentrale Voraussetzungen, um berufsspezifische Kompetenzen im Ausbildungs- und Hochschulsystem, am Arbeitsplatz sowie durch Weiterbildungsaktivitäten zu erwerben, aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln. Dies ist für ein erfolgreiches Arbeitsleben von Erwachsenen ebenso wie für die Produktivität von Betrieben und Unternehmen bedeutsam. Im Hinblick auf individuelle Wünsche und wirtschaftliche Veränderungen stellen sie wichtige Potenziale für berufliche Umorientierungen im späteren Erwerbsverlauf dar. Im privaten Bereich sind allgemeine Grundkompetenzen, wie sie in PIAAC gemessen werden, von großer Bedeutung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die soziale Integration“ (Solga 2013: 9).

maßen gilt. Mit dieser Prüfung lässt sich feststellen, dass ‚Kompetenz‘ Mitgliedschaft im Kreise ‚imperialisierender‘ Begriffe zu Beginn des 21. Jahrhunderts erworben hat, denn

„Die amorphen Plastikwörter sind der elementare Bausatz des Industriestaats. Diese Chiffren bahnen den Weg in die großräumige Geometrie: hindernislos, unbeengt ist alles auf reibungslose Durchfahrt eingestellt, wo sie im Gebrauch sind.“
(Pörksen 1988: 19)

Nicht nur öffnet das „konnotative Stereotyp“ der ‚Kompetenz‘ Tore zur „reibungslosen Durchfahrt“, sondern vor allem haben die begrifflichen Vorläufer ‚Schlüsselqualifikationen‘ und ‚Schlüsselkompetenzen‘ mit dem metaphorischen Bestimmungswort bzw. dem Präfixoid ‚Schlüssel-‘ Wege in die „großräumige Geometrie“ des Diskurses zu überfachlichen Bildungselementen ‚erschlossen‘. Um dieses Phänomen zu beleuchten, wurde im dritten Teil dieser Arbeit eine systematische Metaphernanalyse durchgeführt, wobei hier ein genuin bildungs- und erziehungs- und damit sozialwissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand mit einer geisteswissenschaftlichen Methode bearbeitet wird. Als Grundlage für eine mit der Metaphorologie weniger vertraute Leserschaft wurde die klassische aus der Antike stammende Konzeption der Metapher vorgestellt und eingeordnet. An diese auf ausschließlich rhetorisch-persuasive und ornamentale Zusammenhänge bezogene Konzeption wird als Kontrast die Interaktionstheorie der Metapher umrissen, um zum einen zu zeigen, dass Metaphern nicht nur in jenen speziellen Zusammenhängen, sondern auch im Alltag – selbst dem der Wissenschaft – beheimatet sind, und zum anderen, um kognitive und epistemologische Aspekte, die von der traditionellen Substitutionstheorie nicht erfasst werden, herauszuarbeiten. Spätestens mit der Veröffentlichung von METAPHORS WE LIVE BY, welche die ‚kognitive Linguistik‘ einer breiteren (geistes)wissenschaftlichen Öffentlichkeit zugänglich machte (Lakoff/Johnson 1980), wird die Metapher als ein Phänomen betrachtet, das Denken, Sprechen und Handeln beeinflusst. Konzeptuelle Metaphern strukturieren nach Lakoff/Johnson das Erfahrungsfernere durch das Erfahrungsnähere und haben in Alltag und Wissenschaft eine realitätskonstruierende (Schön 1979) bzw. theoriekonstitutive (Kuhn 1979) Funktion. Auf dieser theoretischen Grundlage wurde eine systematische Metaphernanalyse –

angelehnt an die methodologischen Vorarbeiten von Rudolf Schmitt – in einem dreistufigen Verfahren durchgeführt: Im ersten Schritt wurden metaphorische Ausdrücke in den verwendeten Texten dieser Arbeit identifiziert und extrahiert (vgl. Kap. 3.2.1). Anschließend wurden aus Metaphern, die sowohl denselben Quellbereich als auch Zielbereich bezeichnen, konzeptuelle Metaphern in der Form ZIEL IST QUELLE synthetisiert (vgl. Kap. 2.3.2). Im dritten Schritt wurden die so herausgearbeiteten konzeptuellen Metaphern auf interpretativer und diskursanalytischer Ebene untersucht. Auf diese Weise wurde es möglich, Einschränkungen und Konsequenzen des Gebrauchs dieser Metaphorik aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive sichtbar zu machen.

Ein besonders häufiger Gebrauch innerhalb der untersuchten Texte war im Fall des ontologischen Konzepts SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND WERKZEUGE auszumachen. Mit metaphorischen Instanzen dieses Konzepts wie dem „Schlüssel zum Problemlösen“ (Bunk 1989: 252) oder Fähigkeiten, „die das Tor zu neuen Aufgabengebieten «erschließen»“ (Heidegger 1996: 101), werden bestimmte Aspekte besonders hervorgehoben und andere nahezu verdeckt. So wird hier vor allem die Universalität des Schlüssels, der jedes Schloss aufschließt, herausgestellt und von der Frage abgelenkt, welches konkrete Schloss denn dieser Schlüssel öffnen soll. Beispielsweise ist der Schlüssel ‚Medienkompetenz‘ nicht passend für alle Schlösser, insofern ein Grundschüler, ein Gymnasiast der Oberstufe oder ein Forscher im Bereich der Medienwissenschaft jeweils andere Werkzeuge benötigen, um ihre domänenspezifischen Schlösser zu öffnen, d.h. in ihren jeweiligen Handlungskontexten medienkompetent zu sein. Hier böte sich in weiteren Forschungen an, Hymes‘ Kriterium der „Angemessenheit“ bezogen auf bestimmte Zwecke, die zu erreichen sind, in die Diskussion zu ‚Schlüsselementen‘ der Bildung einzubeziehen, denn wie auch Klieme/Hartig befinden, „beziehen sich Kompetenzkonstrukte auf spezifische Anforderungsbereiche. Die Frage «kompetent wofür?» ist notwendiger Bestandteil jeder Kompetenzdefinition“ (Klieme/Hartig 2007: 17). Definiert man dementsprechend Kompetenzen als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und

Anforderungen bestimmter *Domänen* beziehen“ (Klieme/Leutner 2006: 879; Herv. i. Org.), dann wird offensichtlich, dass in der pädagogischen Diskussion ein grundsätzlicher Mangel an Bezügen zu konkreten Verwendungskontexten zu konstatieren ist. Dies ist umso bemerkenswerter, als gerade in dem Begründungszusammenhang für neue Bildungselemente, nämlich in den Auswirkungen der Megatrends auf die Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts deutliche Bezüge zu konkreten Arbeitssituationen bestehen (vgl. Kap. 2). Die enge Verbindung von überfachlichen Kompetenzen und fachlichen Qualifikationen, die von der Mehrheit der Autoren hervorgehoben wird, könnte als Ausgangspunkt für die Begründung von Indikatoren dienen, die eine Operationalisierung des Kompetenzkonstrukts für didaktische Umsetzungen ermöglichen würden. Aber diese Möglichkeit wird – außer ansatzweise von Reetz (vgl. Reetz 1988a) – in der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Debatte nicht erkannt oder ignoriert. Dieser Mangel an fehlenden Beschreibungen von Anwendungssituationen und Verwendungszwecken wird von der Schlüsselmetapher, die ein universell-beliebiges Aufschließen evoziert, noch verstärkt.

Eine weitere Perspektivenverengung der instrumentellen Schlüsselmetapher besteht in der Vorstellung einer beliebigen Verwendung des Schlüssels – besitzt man ihn, kann man jederzeit jede Tür öffnen. Dabei ist das Öffnen von Türen in beruflichen Einstiegs- oder Umstiegssituationen von ‚Türstehern‘ abhängig, die das Öffnen der Türen gewähren oder auch nicht. Die dahinter stehende Definitionsmacht, welche Schlüsselkompetenzen in welcher Ausprägung nun hinreichend sind und ob diese im konkreten Fall vorliegen, haben ausschließlich die ‚Türsteher‘ – zugleich aber ist das schlüsselkompetente Subjekt selbst für die Entwicklung seiner Kompetenzen zuständig und alleinverantwortlich (vgl. Traue 2010: 65). Auch Geißler sieht deutlich, dass der Kompetenz-Schlüssel nicht automatisch ein „goldener Schlüssel für eine goldene Zukunft“ ist, sondern, dass u.a. Personalverantwortliche den Aufschluss gewähren, d.h. bestimmte Schlüsselkompetenzen subjektiv anerkennen und zusprechen (vgl. Geißler 1993: 41). Im Gegensatz zu objektiv zertifizierten fachlichen Qualifikationen hat das Individuum keine Definitionsmacht über seine außerfachlichen Kompetenzen,

obgleich es sich in einem „lebenslänglichen“ Lernprozess kontinuierlich um seine Selbstoptimierung gemäß den jeweiligen Anforderungen bemüht bzw. bemühen muss.

Dieses Bemühen um den Erwerb, die Entwicklung und Pflege von Schlüsselkompetenzen wird aber von der instrumentellen Schlüsselmetapher nicht erfasst, sondern von der ebenfalls im Diskurs stark verbreiteten konzeptuellen Metapher SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND NATURSTOFFE. Hier werden besonders die Aspekte des Wandels von Schlüsselkompetenzen sowie Möglichkeiten der Beeinflussung (in negativer wie positiver Richtung) des ‚Kompetenz-Organismus‘ beleuchtet. Schon Mertens vergleicht in seinem Initialtext Schlüsselqualifikationen mit *Kohlenstoff*, dem tragenden bzw. ‚Schlüsselement‘ der organischen Chemie und macht zugleich – was von der instrumentellen Schlüsselmetaphorik ebenfalls nicht erfasst wird – die enge Verbindung zu fachlichen Qualifikationen deutlich, insofern Schlüsselqualifikationen

„[...] eine ähnliche Rolle wie bestimmte immer wiederkehrende Elemente in chemischen Verbindungen, z.B. Kohlenstoff (C) in der organischen Chemie [spielen]. Sie verbinden sich in immer wieder anderer Weise mit anderen Qualifikationselementen; ohne sie geht es aber nicht.“ (Mertens 1974: 42)

Eine ähnlich starke Verbreitung des Konzepts, das Schlüsselqualifikationen als zentrale, dynamische, mit nachhaltiger Wirkung ausgestattete Elemente im Bildungsbereich betrachtet, findet sich in der konzeptuellen Metapher (mit der tentativen Benennung) SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND SUPERLATIVE DER BILDUNG. Vor allem in bildungspolitischen Kontexten wie auch in Konzeptionen innerhalb institutionalisierter Weiterbildungen ist diese Metaphorik, möglicherweise aufgrund ihrer strukturellen Analogie zu allgemein akzeptierten Schlüsseltechnologien, Schlüsselindustrien oder anderer gesellschaftlicher Schlüsselbereiche, häufig anzutreffen. So führte beispielsweise das *Institut für zukunftsorientierte Kompetenzen* der Hochschule Bochum, das als Pionier der institutionalisierten Förderung von Schlüsselkompetenzen im Hochschulbereich gilt, bei der Benennung seines Selbstverständnisses mehrere Begriffsveränderungen durch: Nachdem das erste Ziel in der Vermittlung von ‚Schlüsselqualifikationen‘ verortet wurde,

folgte einige Jahre später der Wechsel zum Erwerb von ‚Schlüsselkompetenzen‘, welche aktuell durch die Mission der ‚Schlüsselbildung‘ abgelöst worden sind. Aber immer waren das Selbstverständnis, die Bildungsziele mit dem metaphorischen Präfixoid ‚Schlüssel-‘ verbunden. Dieses Konzept der Bildungselemente mit *höchster* Relevanz und Priorität, das sich kohärent mit der instrumentellen Schließ- bzw. besser Öffnungsmetaphorik verbindet, schafft eine große Akzeptanz bei Studierenden sowie Hochschulgremien, da einerseits die Öffnung beruflicher Türen (in Kombination mit den erworbenen fachlichen Qualifikationen) und andererseits auch gewünschte positive Konnotationen bildungs- und erziehungswissenschaftlicher „Erlösungshoffnungen“ (Geißler 2002: 73) erweckt werden. Auch einschlägige Veröffentlichungen der Hochschulrektorenkonferenz, des Europäischen Rats oder der OECD nutzen die hohe Argumentations- und Überzeugungskraft der Schlüssel-Metapher¹⁴¹ (vgl. Kap. 3.2.3).

Im Diskurs hat die konzeptuelle Metapher SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN SIND SUPERLATIVE DER BILDUNG auch in interaktionstheoretischer Sichtweise eine besondere Bedeutung, da hier ein „System assoziierter Gemeinplätze“ (vgl. Black 1979) evoziert wird, das in vielen Lebensbereichen (Schlüsselindustrie, Schlüsseltechnologie etc.) beheimatet ist und in selbstverständlicher Weise auf den Bildungs- bzw. Qualifikationsbereich übertragen wird. Aber auch die anderen rekonstruierten metaphorischen Konzeptualisierungen von Schlüsselqualifikationen haben im Diskurs eine Funktion, die als „Kollektivsymbolik“ im Sinne von Link/Link-Heer kommunikationswissenschaftlich herausgearbeitet wurde (vgl. Link/Link-Heer 1994). Solche Kollektivsymbole legen sich wie feste und engmaschige Netze über den Diskurs und steuern diesen in eine bestimmte Richtung. Wie bei einigen

¹⁴¹ Im Gegensatz dazu wird im Kontext von Nachfolgern und Weiterentwicklungen der *Arbeitsgemeinschaft Qualifikationsentwicklung* (z.B. Erpenbeck, Kauffeld, Grothe) der Begriff der ‚Kompetenz‘ und ‚Kompetenzentwicklung‘ vorgezogen, möglicherweise, um Kritiken, denen ‚Schlüsselqualifikationen‘ und ‚Schlüsselkompetenzen‘ (auch berechtigterweise) ausgesetzt waren, auszuweichen und die emanzipatorischen, reformatorischen bis – für einige Ohren auch – esoterischen Konnotationen des Begriffs der 1970er bis 1990er Jahre zu umgehen. Damit ist der Weg frei für beispielsweise Anwendungen des Kompetenzkonzepts in wirtschaftsbezogenen „Kompetenzmanagementsystemen“ (vgl. Grothe et al. 2012).

Autoren exemplarisch festgestellt, ist es nur mit größter Anstrengung – wenn überhaupt – möglich, sich in kommunikativen Prozessen über ‚Schlüsselqualifikationen‘ aus dem Netz der Kollektivsymbolik zu befreien (vgl. Kap. 3.2.3). Aber dieses enge Netz ist auch beweglich, was durch spezifische Eigenschaften der Ambiguität, der syntagmatischen Expansion sowie der Möglichkeit zur Konstruktion von Isomorphiebeziehungen begünstigt wird. Dies hat zur Folge, dass ein Ausbrechen aus der Kollektivsymbolik¹⁴² durch die Flexibilität des ‚Gitters‘ zusätzlich erschwert wird. Ein ähnliches Beobachtungsergebnis ist auch bei Pörksen zu finden, der vor dem Hintergrund der arbiträren Verwendbarkeit und Kombinierbarkeit derselben Plastikwörter in unterschiedlichsten Sektoren (Stadtplanung, Flurbereinigung und Gesundheitspolitik in Indien) schlussfolgert: „Eine seltsame Starrheit und Beweglichkeit charakterisiert diese sprachlichen Netze“ (Pörksen 1988: 75). Betrachtet man das „Plastikwort“ ‚Kompetenz‘ in Verbindung mit dem metaphorischen Präfixoid ‚Schlüssel-‘, wird deutlich, dass in ‚Schlüsselkompetenzen‘ eine mächtige diskurstragende und -leitende Kraft steckt. Um deren blinde Flecken, Vorurteile und theoretische wie praktische Konsequenzen zu vergegenwärtigen, bedarf es besonderer Anstrengungen, um die gewohnten Rezeptionsmuster zu erweitern, wie zum Beispiel durch die systematische Metaphernanalyse dieses bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Phänomens. Wie bereits von Junge festgestellt „gibt es keinen Weg zu einer Wissenskultur ohne Ansehen ihrer Metaphorik“ (Junge 2010: 7), wobei das „Ansehen“ einer solch starken Metaphorik wie der der Schlüsselkompetenzen für die pädagogische Diskussion nicht nur in konzeptionell-theoretischer, sondern auch in praktisch-umsetzungsbezogener Hinsicht grundlegend sein sollte. Ohne eine Reflexion der diskurstragenden Metaphorik bleibt die pädagogische Praxis im diskursiven Netz eben dieser Kollektivsymbolik gefangen, was in einem abschließenden Ausblick angerissen werden soll.

¹⁴² Hier stellt sich auch die Frage, ob eine explizite Verweigerung des Gebrauchs der üblichen Kollektivsymbolik die phatische Funktion von ‚Schlüsselqualifikationen‘ und damit die Zugehörigkeit zu sowie die unproblematische Kommunikation innerhalb einer Wissenskultur gefährdet. So werden die Umdeutungsversuche der „Konsensformel“ ‚Schlüsselqualifikationen‘ durch Geißler und Orthey (vgl. Geißler/Orthey 1993), also die Ausbruchsversuche aus dem diskursiven Netz von Rolf Arnold, einer starken Stimme im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, vehement kritisiert bis nahezu stigmatisiert (vgl. Arnold 1994: 34ff.).

Während der Analyse des Konzepts der Schlüsselkompetenzen sind an verschiedenen Stellen Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen sichtbar geworden, die praktische und didaktische Umsetzungen dieses theoretischen Konzepts betreffen: Beobachtet wurde die Abkehr von einer – in Alltag wie Wissenschaft beheimateten – starken konzeptuellen Metapher, die Michael Reddy als „Conduit-Metaphor“ bezeichnet (vgl. Reddy 1979). Demnach werden u.a. Personen als Behälter betrachtet, die sich in kommunikativen Akten durch ein ‚Rohrpostsystem‘ kleine ‚Wort-Container‘ zusenden, diese öffnen und die entnommenen ontologisierten Gedanken in den eigenen Personenbehälter hineinstecken bzw. ‚internalisieren‘. Damit ist die aus dieser Perspektive grundsätzlich unproblematische und störungsfreie Übertragung von ‚Inhalten‘ inklusive ‚Lerninhalten‘ bzw. ontologischen ‚Lerngegenständen‘ gelungen¹⁴³. Aber bereits bei Mertens ist erkennbar, dass der ‚Personenbehälter‘ bzw. die zentrale Öffnungsstelle, der Kopf, „nicht mehr als Speicher von Faktenkenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt“ wird, was sich u.a. in seiner Ausarbeitung der Kategorie Horizontalqualifikationen, der Gewinnung, Verarbeitung und Interpretation von Informationen spiegelt (vgl. Mertens 1974: 40f.). Hier wird deutlich, dass der Lehrende in Prozessen der Schlüsselqualifizierung durch seine kommunikativ-didaktischen Akte nicht die alleinige Leistung und Verantwortung für das Gelingen des Lehr-Lern-Prozesses trägt, sondern dem Lernenden fällt durch eigene Interpretationsleistungen, Schlussfolgerungen und Erarbeitung von Transfermöglichkeiten der ‚Lerninhalte‘ ebenfalls eine große Verantwortung zu¹⁴⁴. In vergleichbarer Weise nimmt Landwehr explizit von dem mimetischen „Bild des Rucksacks, der in der Schule gefüllt wird und von dem man ein ganzes Leben lang zehrt“ Abstand (vgl. Landwehr 1996: 90). Stattdessen müssen ‚Lerninhalte‘ gleichwelcher Art in einem „transformativen Prozess“ aktiv verarbeitet werden – die bloße Aufnahme in den Personenbehälter ist nicht hinreichend. Analog betrachtet Negt das Vertrauen in „die gehorteten Qualifikationen, die von Individuen

¹⁴³ “After all, receiving and unwrapping a package is so passive and simple – what can go wrong? A package can be difficult or impossible to open. But if it is undamaged, and successfully opened, who can fail to find the right things in it?” (Reddy 1979: 288f.).

¹⁴⁴ Kommunikationstheoretisch ist mit dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen, wie er hier vertreten wird, eine Abwendung von dem in Alltag und Wissenschaft vorherrschenden „Ausdrucksmodell der Kommunikation“ verbunden (vgl. Schmitz 1994: 10 ff.).

angelegten Bildungsvorräten“ als Teil „öffentlicher Beschwörungsrituale, die von magischem Denken durchsetzt sind“ (vgl. Negt 1997: 16f.). Dagegen stellt Negt die grundlegende Kompetenzkategorie der bewussten „Herstellung von Zusammenhang“, wobei es um aktive kommunikative, informationsverarbeitende und -bewertende Prozesse geht (vgl. Negt 1997). Auch in den Beschreibungen des ‚Lehrer-Schüler-Verhältnisses‘ im Prozess der Schlüsselqualifizierung wird deutlich, dass der Lehrende den Lernenden nicht mit Schlüsselqualifikationen ‚füttert‘, damit diese Inhalte ‚durchgekauft‘ und schließlich ‚verdaut‘ und somit vollständig in seinen Personenbehälter integriert werden, vielmehr muss der Lernende selbst aktiv werden und den ‚Input‘ des moderierenden Lehrers reflektieren, einordnen und in subjektiv relevanten Situationen anwenden (vgl. Reetz 1988b). Ein solches Lehr-Lernverständnis ist mit dem ‚Nürnberger Trichter‘ – einer populären metaphorischen Instanz von Reddys Conduit-Metapher – unvereinbar. Modelle, Methoden und didaktische Handlungsempfehlungen zum praktischen Erwerb von Schlüsselkompetenzen müssen der Veränderung konzeptueller Metaphern, die für ein ‚input-orientiertes‘ Lehr-Lern-Verständnis in Qualifikationsprozessen kennzeichnend sind, Rechnung tragen, d.h. neue kompetenzbezogene konzeptuelle Metaphern integrieren.

Im Hinblick auf weitere Forschungen zu didaktischen Konzeptionen der Vermittlung und des Erwerbs überfachlicher Bildungselemente wäre es lohnenswert, auch geisteswissenschaftliche Methoden auf genuin erziehungswissenschaftliche und pädagogische Fragestellungen anzuwenden. Mit dem Einbezug metaphorologischer Gesichtspunkte könnte die Perspektive auf dieses transdisziplinäre Phänomen um wissenschaftssystematische und diskursive Erkenntnisse erweitert werden. Eine systematische Metaphernanalyse didaktischer Konzepte wäre dienlich, um beispielsweise herauszufinden, ob hier möglicherweise Reddys „Toolmaker-Paradigm“ – die Gegenkonzeption der „Conduit-Metaphor“ (vgl. Reddy 1979) – sichtbar wird und wie dieses oder ganz andere rekonstruierte metaphorische Konzepte mit den organischen und mechanischen Konzepten, die das Begriffsbild prägen, kompatibel sind. Kann das diskursive Netz im selben Strickmuster weiter gesponnen werden, oder nimmt es andere Formen an?

Lockern neue metaphorische Konzepte das Netz, wird es engmaschiger und damit noch fester, oder muss es gar entknotet und analog einem Kuhn'schen Paradigmenwechsel neu gesponnen werden? Die Beantwortung dieser und anderer Fragen haben für curriculare und didaktische Umsetzungen der immer noch schillernden Bestimmungen der Bildungselemente für die Lebens- und Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts in der Tat Schlüsselcharakter.

5 Literatur

- Alfred-Herrhausen-Gesellschaft für internationalen Dialog (Hg.) 1994: Arbeit der Zukunft – Zukunft der Arbeit. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Anger, C. 2008: Informatisierung. Ende der Einfacharbeit. In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.) 2008: Die Zukunft der Arbeit in Deutschland. Megatrends, Reformbedarf und Handlungsoptionen. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 99-124.
- Antoni, K. 2007: Die subtile Sprache der Kultur. Berlin: LIT
- Aristoteles 1968: Topik. Übers. v. E. Rolfes. Hamburg: Meiner.
- Aristoteles 1980: Rhetorik. Übers. v. F.G. Sieveke. Berlin: Fink.
- Aristoteles 1982: Poetik. Übers. v. M. Fuhrmann. Stuttgart: Reclam.
- Aristoteles 1990: Metaphysik. Übers. v. F. Bassenge. Berlin: Akademie.
- Arnold, R. 1994: Für eine Berufspädagogik des ‚Und‘ – ein Plädoyer für Komplementarität in der Theoriediskussion zur Berufsbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 23 (1994): 34-38.
- Arnold, R. 1996: Die Krise der Fachbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 25 (1996): 9-15.
- Arnold, R. 2002: Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuissel, E.; Schiersmann, C.; Siebert, H. (Hg.) 2002: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 49. Bielefeld: Bertelsmann, 26-38.
- Arnold R.; Schüßler, I. 2001: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung. In: Franke, G. (Hg.) 2001: Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 52-75.
- Asea Brown Boveri (Hg.) 1988: IFAS Integrierte Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen durch Leittexte in der Berufsausbildung. Mannheim: ABB/Zentralbereich Aus- und Fortbildung.
- Back, A. (Hg.) 2009: Web 2.0 in der Unternehmenspraxis. Grundlagen, Fallstudien und Trends zum Einsatz von Social Software. München: Oldenbourg.

- Baethge, M. 1994: Arbeit und Identität. In: Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (Hg.) 1994: Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 245-264.
- Baethge, M. 2001a: Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungssektor. In: Baethge, M.; Wilkens, I. 2001: Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert. Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen: Leske & Budrich, 85-106.
- Baethge, M. 2001b: Zwischen Individualisierung und Standardisierung: Zur Qualifikationsentwicklung in den Dienstleistungsberufen. In: Dostal, W.; Kupka, P. (Hg.) 2001: Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswahl. Nürnberg: IAB, 27-44.
- Baethge, M.; Buss, K.-P.; Lanfer, C. (Hg.) 2003: Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Baethge, M.; Oberbeck, H. 1986: Die Zukunft der Angestellten. Frankfurt a.M.: Campus.
- Balz, H.-J. 2009: Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baron, J.M.; Krebs, D.M. 1999: Strategic Human Resources. Framework for General Managers. New York: Wiley.
- Bateson, G. 1985: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Übers. V. H.G. Holl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, B. 1982: Rezension von Lakoff/Johnson 1980. In: *Recherche Semiotique* 2 (1982): 86-97.
- Beck, H. 1993: Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. Darmstadt: Winklers.
- Beck, U. 1986 : Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Behse, G. 1990: Vom Umgang mit der Zeit. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 26 (1990): 66-78.

- Bergmann, J.; Meyer, C. 2010: Nachruf auf Dell H. Hymes (1927-2009). In: *Zeitschrift für Soziologie* 39: 2 (2010): 151-153.
- Bildungskommission NRW 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.
- Birdwhistell, R.L. 1961: Paralanguage Twenty-Five Years after Sapir. In: Laver, J.; Hutcheson, S. (Hg.) 1979: *Communication in Face to Face Interaction*. Harmondsworth: Penguin, 82-100.
- Black, M. 1962: *Models and Metaphors*. Studies in Language and Philosophy. Ithaca: Cornell University Press.
- Black, M. 1979: More about Metaphor. In: Ortony, A. (Hg.) 1979: *Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press, 19-43.
- Blumenberg, H. 1960: *Paradigmen zur Metaphorologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- BMW 2013: Stellenausschreibung: Diplomingenieur für Prozessplanung der BMW Group, München.
https://recruiting.bmwgroup.de/ibs/Servlets/ibs/controller/satellit?event=__activate_and_reset&target=smstelleanzeigen&stellenreferenz=1cb663f6017b033f060876d0225016ffaf2952686348c2c5&anzeige=veroeffentlichung [18.11.2013].
- Boes, A. 2005: Informatisierung. In: Baethge, M.; Bartelheimer, P.; Fuchs, T.; Kratzer, N.; Wilkens, I. (Hg.) 2005: *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen*. Wiesbaden: VS-Verlag, 211-244.
- Boes, A.; Pfeiffer, S. 2006: Informatisierung der Arbeit – Gesellschaft im Umbruch. Eine Einführung. In: Baukrowitz, A.; Berker, T.; Boes, A.; Pfeiffer, S.; Schmiede, R.; Will, M. (Hg.) 2006: *Informatisierung der Arbeit – Gesellschaft im Umbruch*. Berlin: Sigma, 19-36.
- Bonß, W. 2002: Erosion des Normalarbeitsverhältnisses. Tendenzen und Konsequenzen. In: Rauscher, A. (Hg.) 2002: *Arbeitsgesellschaft im Umbruch. Ursachen, Tendenzen, Konsequenzen*. Berlin: Duncker & Humblot, 69-86.

- Boretty, R. 1988: PETRA – Projekt- und transferorientierte Ausbildung. München: Siemens AG
- Boyd, R. 1979: Metaphor and Theory Change. What is 'Metaphor' a Metaphor for? In: Ortony, A. (Hg.) 1979: Metaphor and Thought. Cambridge: University Press, 356-408.
- Brödel, R. 2002: Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Nuissel, E.; Schiersmann, C.; Siebert, H. (Hg.) 2002: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49. Bielefeld: Bertelsmann, 39-47.
- Brünner, G. 1987: Metaphern für Sprache und Kommunikation in Alltag und Wissenschaft. In: *Diskussion Deutsch* 18: 94 (1987): 100-119.
- Brussig, M.; Leber, U. 2004: Verringert informelle Weiterbildung bestehende Qualifikationsunterschiede? Aktuelle Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: *WSI-Mitteilungen* 57: 1 (2004): 49-57.
- Bunk, G. 1981: Technologischer Wandel und antizipative Berufsbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 77: 4 (1981): 257-266.
- Bunk, G. 1989: Methodenlehre der Betriebsorganisation. München: Hanser.
- Bunk, G. 1990: ‚Schlüsselqualifikationen‘ anthropologisch-pädagogisch begründet. In: Sommer, K.-H. (Hg.) 1990: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag. Esslingen: Deugro, 175-188.
- Burzan, N. 2008: Die Absteiger: Angst und Verunsicherung in der Mitte der Gesellschaft. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 33 (2008): S. 6-11.
- Buttler, F.; Reyher, I. 1991: Anhang: Daten zum beruflichen Werdegang von Dieter Mertens. In: Dies. (Hg.) 1991: Wirtschaft – Arbeit – Beruf – Bildung. Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968 bis 1987. Nürnberg: IAB. S. 577-580.
- Chomsky, N. 1970: Aspekte der Syntax-Theorie. Übers. v. E. Lang. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Comenius, J. A. 2007 [1657]: Große Didaktik: Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. 10. Aufl.; Übers. v. A. Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Cox, T; Beale, R.L. 2001: Developing Competency to manage Diversity .
Readings, Cases & Activities. San Francisco: Berret-Köhler.
- Crystal, D. 2011: Internet linguistics. A Student Guide. London: Routledge.
- D'Alembert, J.; Diderot, D. 1751: Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des
Sciences, des Arts et des Métiers. Paris: Briasson.
- Deutscher Bildungsrat 1970: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart:
Klett.
- Deutsches PISA-Konsortium 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von
Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen:
Leske & Budrich.
- Dewe, B. 2010: Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations-
zum Kompetenzjargon. In: Kurtz, T.; Pfadenhauer, M. (Hg.) 2010:
Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS-Verlag, 107-118.
- Didi, H.J.; Fay, E.; Kloft, C.; Vogt, H. 1993: Einschätzung von
Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Bonn:
Institut für Bildungsforschung.
- Dostal, W. 2000: Neues Jahrhundert – neue Berufe? Die Tätigkeitslandschaft
im 21. Jahrhundert. In: Czycholl, R.; Ebner, H.G., Reinisch, H. (Hg.)
2000: Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungs-
forschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend. Oldenburg: BIS
Universität Oldenburg, 11-46.
- Dostal, W.; Stooß, F.; Troll, L. 1998: Beruf – Auflösungstendenzen und
erneute Konsolidierung. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und
Berufsforschung* 31 (1998): 438-460.
- Dubs, R. 1996: Schlüsselqualifikationen – werden wir erneut eine Illusion
ärmer? In: Gonon (Hg.) 1996: Schlüsselqualifikationen kontrovers.
Eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Arau/Schweiz: Sauerländer, 49-57.
- Echterhoff, N. 2001: Metapher und Kommunikation. Eine Untersuchung zu
theoretischen und metakommunikativen Aspekten eines sprachlich-
kognitiven Phänomens. Essen: Unveröffentlichte Examensarbeit zur
Erlangung des Magister Artium.

- Eckert, A. 2009: Globale Perspektiven auf die Geschichte von Gegenwart und Arbeit – eine Skizze. In: König, H.; Schmidt, J.; Sicking, M. (Hg.) 2009: Die Zukunft der Arbeit in Europa. Chancen und Risiken neuer Beschäftigungsverhältnisse. Bielefeld: Transcript, 19-32.
- Elbers, D.; Heckenauer, M.; Mönikes, W.; Pornschlegel, H. Tillmann, H. 1975: Schlüsselqualifikationen – ein Schlüssel für die Berufsbildung? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 4 (1975): 26-29.
- Enquête-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft (Hg.) 1998: Arbeitswelt in Bewegung. Trends, Herausforderungen, Perspektiven. Bonn: Zeitungs-Verlag.
- Erpenbeck, J.; Heyse, V. 1996: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung 1996 (Hg.): Kompetenzentwicklung 96: Strukturwandel und Trends in der beruflichen Weiterbildung. Münster: Waxmann, 15-152.
- Erpenbeck, J.; Heyse, V. 2007: Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J.; v. Rosenstiel, L. 2003: Einführung. In: dies. 2003 (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, IX-XL.
- Erpenbeck, J.; v. Rosenstiel, L. 2012: Was will man mehr? In: Grothe, S.; Kauffeld, S.; Frieling, E. (Hg.) 2012: Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, V-VIII.
- Europäischer Rat 2006: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). S. 10-18.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:DE:NOT> [12.10.2013].
- Falk, M. 2002: Diffusion der Informations- und Kommunikationstechnologien und die Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 3 (2002): 397-409.

- Fäßler, P.E. 2007: Globalisierung. Ein historisches Kompendium. Köln: Böhlau.
- Florida, R. 2002: The Rise of the Creative Class. New York: Basic Books.
- Fourastié, J. 1969: Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts. Übers. v. K. Düll. Köln: Bund
- Frieling, G. 1996: Untersuchungen zur Theorie der Metapher. Das Metaphern-Verstehen als sprachlich-kognitiver Verarbeitungsprozeß. Osnabrück: Rasch.
- Gardner, H. 1993: Der ungeschulte Kopf. Übers. v. M. Heim. Stuttgart: Klett-Kotta.
- Garfinkel, Harold 1967: Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gaugler, E. 2002: Wandel der beruflichen Arbeitsanforderungen an die Arbeitnehmer. In: Rauscher, A. (Hg.) 2002: Arbeitsgesellschaft im Umbruch. Ursachen, Tendenzen, Konsequenzen. Berlin: Duncker & Humblot, 143-156.
- Geißler, K. A. 1988: Schlüsselqualifikationen – ein Schlüssel auch zum Abschließen. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 22* (1988): 89-91.
- Geißler, K.A. 1989: Schlüsselqualifikationen. Die Mär vom goldenen Schlüssel. Ein Begriff der bildungspolitische Karriere gemacht hat. In: *Lernfeld Betrieb 5* (1989): 3.
- Geißler, K. A. 1990: Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels. Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzeptes. In: *Lehren und Lernen 5* (1990): 55-59.
- Geißler, K. A. 2000: Wie sich die Zeiten ändern – Vom Beten zum Lernen. In: Czycholl, R.; Ebner, H.G., Reinisch, H. (Hg.) 2000: Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend. Oldenburg: BIS Universität Oldenburg, 145-162.

- Geißler, K.H.; Kutscha, G. 1992: Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien und Parodontosen. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Kipp, M.; Czycholl, R.; Dikau, J.; Meueler, E. (Hg.) 1992: Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. Dirk Axmacher zum Gedenken. Frankfurt a.M.: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 13-33.
- Geißler, K. A.; Orthey, F.M. 1993: Schlüsselqualifikationen: Der Fortschritt schreitet voran – was soll er auch sonst tun? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5 (1993): 38-42.
- Geißler, K. A.; Orthey, F.M. 1998a: Am Ende des Berufs. Das traditionelle Arbeitsmodell gilt nicht mehr: Lebenslange Anstellungen werden durch flüchtige Tätigkeiten ersetzt. In: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 13 vom 17./18.01.1998: 53.
- Geißler, K. A.; Orthey, F.M. 1998b: Der große Zwang zur kleinen Freiheit: Berufliche Bildung im Modernisierungsprozeß. Stuttgart: Hirzel.
- Geißler, K. A.; Orthey, F.M. 2000: Vom Bildungsnotstand zur Bildungsnötigung – Beobachtungen zu Bedeutung, Ursachen und Tendenzen der (Weiter-) Bildungsexpansion – Vom Beten zum Lernen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 1 (2000): 102-110.
- Geißler, K.A.; Orthey, F.M. 2002: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbar Ungefähre. In: : Nuissel, E.; Schiersmann, C.; Siebert, H. (Hg.) 2002: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49. Bielefeld: Bertelsmann, 69-79.
- Genkova, P. 2006 (Hg.): Erfolg durch Schlüsselqualifikationen? ‚Heimliche Lehrpläne‘ und Basiskompetenzen im Zeichen der Globalisierung. Lengerich: Pabst.
- Giddens, A. 1995: Konsequenzen der Moderne. Übers. v. J. Schulte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gillen, J.; Kaufhold, M. 2005: Kompetenzanalysen? Kritische Reflexion von Begrifflichkeiten und Messmöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 3 (2005): 364-378.

- Gizycki v., R.; Weiler U. 1980: Auswirkungen einer breiten Einführung von Mikroprozessoren auf die Bildungs- und Berufsqualifizierungspolitik. München: Oldenbourg.
- Gnahs, D. 2007: Kompetenzen: Erwerb – Erfassung – Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gonon, P. 1996: Schlüsselqualifikationen aus kontroverser Sicht: Eine Einleitung. In: ders. (Hg.) 1996: Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Aarau/Schweiz: Sauerländer, 9-13.
- Gorecki, P.; Pautsch, P. 2013: Praxisbuch Lean-Management: Der Weg zur operativen Excellence. München: Hanser.
- Graichen, O. 2002: Schlüsselqualifikationen. Eine kritische Beurteilung eines aktuellen Konzepts aus berufspädagogischer Sicht. Marburg: Tectum.
- Greiffenstern, S. 2010: The Influence of Computers, the Internet and Computer-Mediated Communication on Everyday English. Berlin: Logos.
- Grömling, M. 2008: Strukturwandel: Tertiarisierung der Produktion. In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.) 2008: Die Zukunft der Arbeit in Deutschland. Megatrends, Reformbedarf und Handlungsoptionen. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 65-98.
- Grothe, S.; Kauffeld, S.; Frieling, E. (Hg.) 2012: Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Habermas, J. 1986: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hardege, S.; Klös, H.-P. 2008: Der deutsche Arbeitsmarkt im Spiegel der wirtschaftlichen Megatrends. In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.) 2008: Die Zukunft der Arbeit in Deutschland. Megatrends, Reformbedarf und Handlungsoptionen. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 9-30.
- Heilmann, C. (Hg.) 2005: Kommunikationskulturen intra- und interkulturell. St. Ingbert: Röhrig.
- Heinemann, G. 2009: Der neue Online Handel. Erfolgsfaktoren und Best Practices. Wiesbaden: Gabler.

- Herzig, B. (Hg.) 2010: Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Herzog, R. 1997: Aufbruch in ein neues Jahrhundert. Berliner Rede 1997 von Bundespräsident Roman Herzog am 26.04.1997.
http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/04/19970426_Rede.html [28.04.2010].
- Hossiep, R. 2003: Assessment Center. In: Kubinger, K.; Jäger R. (Hg.) 2003: Schlüsselbegriffe der psychologischen Diagnostik. Weinheim: Beltz, 43-53.
- HRK 2013: Hochschulrektorenkonferenz. Projekt Nexus: Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre.
<http://www.hrknexus.de/meta/glossar/quelle/default/eintrag/schlsselkompetenzen-184/> [21.09.2013]
- Hülzer, H. 1987: Die Metapher. Kommunikationssemantische Überlegungen zu einer rhetorischen Kategorie. Münster: Nodus.
- Hymes, D. 1972a: Models of Interaction of Language and Social Life. In: Gumperz, J.J.; Hymes, D. (Hg.) 1972: Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, 35-71.
- Hymes, D. 1972b: On Communicative Competence. In: Coupland, N.; Jaworski, A. (Hg.) 2009: Sociolinguistics. Critical Concepts in Linguistics. London: Routledge, 58-81.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2008: Die Geschichte des IAB.
<http://www.iab.de/de/ueberblick/geschichte.aspx> [02.04.2009].
- Jaehrling, D. 1988: Was sind Schlüsselqualifikationen? In: Nuissel, E.; Siebert H.; Weinberg J. (Hg.) 1988: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 22. Münster: DVV, 56-59.
- Jäger, M.; Jäger, S. 2007: Deutungskämpfe. Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Jäger, S. 2004: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast.
- Junge, M. 2010: Einleitung. In: ders. (Hg.): Metaphern in Wissenskulturen. Wiesbaden: VS-Verlag, 7-11.

- Kädtler, J.; Sperling, H.J. 2001: Globalisierung und industrielle Beziehungen.
In: Dostal, W.; Kupka, P. (Hg.) 2001: Globalisierung, veränderte
Arbeitsorganisation und Berufswahl. Nürnberg: IAB, 175-196.
- Kaiser, F.-J./Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hg.) 2000:
Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert.
Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsforschung 1999 an der
Universität Paderborn. Nürnberg: IAB.
- Kauffeld, S. 2006: Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein
prozessanalytischer Einsatz für Gruppen. Stuttgart: Schäffer-
Poeschel.
- Kehl, V.; Kunzendorf, M. 2006: Potenziale diskontinuierlicher
Erwerbsbiographien in Bezug auf organisationale
Innovationskompetenz. In: Neuendorff, H.; Ott B. (Hg.) 2006: Neue
Erwerbsbiographien und berufsbiographische Diskontinuität.
Identitäts- und Kompetenzentwicklung in entgrenzten Arbeitsformen.
Baltmannsweiler: Schneider, 81-100.
- Keller, R. 1975: Zur Theorie metaphorischen Sprachgebrauchs. Ein Beitrag
zur Semantik von Pragmatik. In: *Zeitschrift für germanistische
Linguistik* 3 (1975): 49-63.
- Keller-Bauer, F. 1984: Metaphorisches Verstehen. Eine linguistische
Rekonstruktion metaphorischer Kommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Kern, H.; Schumann, M. 1984: Das Ende der Arbeitsteilung? –
Rationalisierung in der industriellen Produktion. München: Beck.
- Keupp, H. 2006: Patchworkidentität – Riskante Chancen bei prekären
Ressourcen. In: Neuendorff, H.; Ott B. (Hg.) 2006: Neue
Erwerbsbiographien und berufsbiographische Diskontinuität.
Identitäts- und Kompetenzentwicklung in entgrenzten Arbeitsformen.
Baltmannsweiler: Schneider, 5-23.
- Keupp, H.; Dill, H. 2010: Erschöpfende Arbeit. Gesundheit und Prävention in
der flexiblen Arbeitswelt. Bielefeld: Transcript.
- Kielholz, A. 2008: Online-Kommunikation. Die Psychologie der neuen Medien
für die Berufspraxis. Heidelberg: Springer.

- Klafki, W. 1963: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- Klatt, R.; Nölle, K. 2006: ‚Können Jobnomaden mehr?‘ Kompetenzprofile von Beschäftigten mit diskontinuierlichen Erwerbsverläufen – Ergebnisse einer Onlinebefragung von Beschäftigten in der Medien-/IT-Wirtschaft. In: Neuendorff, H.; Ott B. (Hg.) 2006: Neue Erwerbsbiographien und berufsbiographische Diskontinuität. Identitäts- und Kompetenzentwicklung in entgrenzten Arbeitsformen. Baltmannsweiler: Schneider, 134-161.
- Kleemann, F.; Matuschek, I.; Voß, G.G. 2002: Subjektivierung von Arbeit – Ein Überblick zum Stand der soziologischen Diskussion. In: Moldaschl, M.; Voß, G.G. 2002 (Hg.): Subjektivierung von Arbeit. München: Rainer Hampp, 53-100.
- Klieme, E.; Leutner, D. 2006: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52: 6 (2006): 876-903.
- Klieme, E.; Hartig, J. 2007: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (2007): 11-29.
- Knoblauch, H. 2010: Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. In: Kurtz, T.; Pfadenhauer, M. (Hg.) 2010: Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS-Verlag, 237-256.
- Köller, W. 1986: Dimensionen des Metaphernproblems. In: *Zeitschrift für Semiotik* 4 (1986): 379-410.
- König, H.; Schmidt, J.; Sicking, M. 2009: Einleitung. In: König, H.; Schmidt, J.; Sicking, M. (Hg.) 2009: Die Zukunft der Arbeit in Europa. Chancen und Risiken neuer Beschäftigungsverhältnisse. Bielefeld: Transcript, 9-18.
- Kritz, W.C.; Nöbauer, B. 2008: Teamkompetenz. Konzepte. Trainingsmethoden. Praxis. Göttingen: Vandenhoeck und Rupprecht.

- Kromrey, H.; Strübing, J. 2009: Empirische Sozialforschung : Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kuhn, T.S. 1967: The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University Press.
- Kuhn, T.S. 1979: Metaphor in Science. In: Ortony, A. (Hg.) 1979: Metaphor and Thought. Cambridge: University Press, 409-419.
- Kurtz, T. 2010: Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Kurtz, T.; Pfadenhauer, M. (Hg.) 2010: Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS-Verlag, 7-28.
- Lakoff, G.; Johnson, M. 1980: Metaphors We Live By. Chicago: University Press.
- Lakoff, G. 1992: Metaphor and War. The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf. In: Pütz, Martin (Hg.) 1992: Thirty Years of Linguistic Evolution. Studies in the Honour of Rene Dirven and Occasion of his Sixtieth Birthday. Philadelphia: Benjamins, 463-481.
- Landwehr, N. 1996: Schlüsselqualifikationen als transformative Fähigkeiten. In: Gonon, P. (Hg.) 1996: Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Arau/Schweiz: Sauerländer, 89-101.
- Langen-von Wins, T. 2007: Die kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In: Erpenbeck, J.; v. Rosenstiel, L. (Hg.) 2007: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 758-792.
- Lauer-Ernst, U. 1996: Schlüsselqualifikationen in Deutschland. Ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewißheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung. In: Gonon, P. (Hg.) 1996: Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Arau/Schweiz: Sauerländer, 17-23.

- Link, J.; Link-Heer, U. 1994: Kollektivsymbolik und Orientierungswissen. Das Beispiel des ‚Technisch-medizinischen Vehikel-Körpers‘. In: *Der Deutschunterricht* 4 (1994): 44-55.
- Mader, W. 1990: Kompetenz im Umgang mit gebrochener Identität. In: Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 26 (1990): 20-30.
- Malinowski, B. 1923: The Problem of Meaning in Primitive Languages. In: Odgen, C. K.; Richards, I. A. (Hg.) 1973: The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and the Science of Symbolism. London: Routledge & Kegan Paul, 296-336.
- Mannesmann/DEMAG (Hg.) 1990: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung. Duisburg: Mannesmann Demag AG.
- Marx, K. 1867: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Hamburg: Meissner.
- Matthes, J. 2007: Weltkrieg um Wohlstand und pathologischer Exportboom? Warum Deutschland auch weiterhin von der Globalisierung profitiert. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Meese, A. 2011: Informelles Lernen und Kompetenzaneignung als kulturelle Praxis. Baltmannsweiler: Schneider.
- Mertens, C. 2008: Schlüsselkompetenzförderung. Integration von Schlüsselqualifikationen in die grundständige Lehre – Exemplarisch dargestellt am Fachbereich ‚Produktion der Wirtschaft‘ der Fachhochschule Lippe und Höxter, Standort Lemgo. Lemgo: Institut für Kompetenzförderung.
- Mertens, D. 1973: Der unscharfe Arbeitsmarkt. Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 4 (1973): 314-325.
- Mertens, D. 1974: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7 (1974): 36-43.
- Mertens, D. 1975: Schlüsselqualifikationen und Berufsbildung – Versuch einer Erwiderung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5 (1975): 24-25.

- Mertens, D. 1984: Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984): 439-456.
- Mertens, D. 1988: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion. In: Göbel, U.; Kramer, W. (Hg.) 1989: Aufgaben der Zukunft. Bildungsauftrag des Gymnasiums: Dokumentation des Abschlusskongresses der ‚Initiative Gymnasium /Wirtschaft‘ am 18. Mai 1988 in Köln. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 79-96.
- Merton, R.K. 1983: Auf den Schultern von Riesen. Ein Leitfaden durch das Labyrinth der Gelehrsamkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Michelsen, G. 1990: Von der Umweltbildung zur ökologischen Kompetenz. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 26 (1990): 45-56.
- Mooij, J.J.A. 1976: A Study of Metaphor. On the Nature of Metaphorical Expressions, with Special Reference to their Reference. Amsterdam: North Holland Publishing Company.
- Müller, W.; Eckey, W.; Folz, J.; Hartmann, H.; Köster, R.; Mang, D.; Schrumpp C.; Trunk-Nussbaumer, M. (Hg.) 1985: Duden. Bedeutungswörterbuch. 2., völlig neu bearb. u. erw. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Müller-Hilmer, R. (2006): Gesellschaft im Reformprozess. Studie zu politischen Typen in Deutschland im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung: 1-92.
http://www.tns-infratest.com/sofo/_pdf/2006_FES_Ergebnisse.pdf
 [20.03.2012].
- Mutz, G. 2002: Neue Integrationsmodelle in der zivilen Arbeitsgesellschaft. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive. In: Rauscher, A. (Hg.) 2002: Arbeitsgesellschaft im Umbruch. Ursachen, Tendenzen, Konsequenzen. Berlin: Duncker & Humblot, 87-126.
- Negt, O. 1997: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidel.
- Opaschowski, H.W. 2008: Deutschland 2030. Wie wir in Zukunft leben. Gütersloh: Gütersloher Verlaghaus.

- Ortony, A. 1979: Metaphor. A Multidimensional Problem. In: Ortony, A. (Hg.) 1979: Metaphor and Thought. Cambridge: University Press, 1-16.
- Ortony, A. 1988: Are Emotion Metaphors Conceptual or Lexical? In: *Cognition and Emotion* 2: 2 (1988): S. 95-103.
- Osterwalder, F. 1996: Die Rückkehr eines Konzepts in die pädagogische Normalität. Versuch einer Bilanz. In: Gonon, P. (Hg.) 1996: Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Arau/Schweiz: Sauerländer, 146-154.
- Panzer, F. (Hg.) 1968: Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Wiesbaden: Vollmer.
- Pätzold, G. 1996: ‚Schlüsselqualifikationen‘ – Didaktisch-methodischer Passepartout für die moderne Berufsbildung? In: Gonon (Hg.) 1996: Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Arau/Schweiz: Sauerländer, 136-154.
- Peirce, C. S. 1968: Phänomen und Logik der Zeichen. Übers. v. H. Pape. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pfadenhauer, M. 2010: Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Kurtz, T.; Pfadenhauer, M. (Hg.) 2010: Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS-Verlag, 149-172.
- Pfadenhauer, M.; Kunz, A.M. 2012: Der Kompetenzstreit um Bildung. Kontexte und Konsequenzen der Kompetenzerfassung. In: Pfadenhauer, M.; Kunz, A.M. 2012 (Hg.): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, 7-17.
- Plath, H.-E. 2000: Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft – Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 4 (2000): 583-593.
- Pörksen, U. 1988: Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart: Klett-Kotta.
- Quandt, T. 2008: Journalismus online – Partizipation oder Profession? Wiesbaden: VS-Verlag.

- Quintilianus, M. F. 1988: *Institutiones Oratoriae*. Libros VII-XII. Übers. v. Helmut Rahn. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rao, T.V. 1996: *Human Resources Develeopment. Experiences, Interventions, Strategies*. New Delhi: Sage.
- Rauschenbach, T. (Hg.) 2007: *Informelles lernen im Jugendalter. Eine vernachlässigte Dimension der Bildungsdebatte*. Weinheim: Juventa.
- Reddy, M. 1979: The Conduit Metaphor. A Case of Frame Conflict in our Language about Language. In: Ortony, A. (Hg.) 1979: *Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press, 284-324.
- Reetz, L. 1988a: Zum Einsatz didaktischer Fallstudien im Wirtschaftslehreunterricht. In: *Unterrichtswissenschaft* 16: 2 (1988): 38-55.
- Reetz, L. 1988b: Fälle und Fallstudien im Wirtschaftslehre-Unterricht. In: *Wirtschaft und Erziehung* 5 (1988): 148-156.
- Reetz, L. 1990: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In Reetz, L.; Reitmann, T. (Hg.) 1990: *Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Dokumentation des Symposiums in Hamburg*. Hamburg: Wertdruck, 16-35.
- Reetz, L. 1991: Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Achtenhagen, F. (Hg.) 1991: *Duales System zwischen Tradition und Innovation*. Köln: Botermann, 27-46.
- Reetz, L. 1994: Schlüsselqualifikation – Selbstorganisation – Lernorganisation. In: Beiler, J.; Lumpe, A.; Reetz, L. (Hg.) 1994: *Schlüsselqualifikation. Selbstorganisation. Lernorganisation. Dokumentation des Symposiums in Hamburg am 15./16.09.1993*. Hamburg: Wertdruck, 29-44.
- Reetz, L. 1999: Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: Arnold, R.; Müller, H.-J. (Hg.) 2006: *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung*. Baltmannsweiler: Schneider, 39-54.
- Reich, R. 1993: *Die neue Weltwirtschaft*. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Reiners, F. 2008: *Networking in Organisationen*. München: Hampp.

- Richards, I.A. 1971 [1936]: The Philosophy of Rhetoric. 3. Auflage. Oxford: University Press.
- Richter, C. 1995: Schlüsselqualifikationen: Basistexte, Computergrafiken, Checklisten für Studium & Beruf. Alling: Sandmann.
- Ricœur, P. 1975: La Métaphore Vive. Paris: Éditions du Seuil.
- Rosenberg, J. 2000: The Follies of Globalisation Theory. London: Verso.
- Roth, H. 1971: Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schrödel.
- Rychen, D.S.; Salganik, L.H. 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Saville-Troike, M. 1982: The Ethnography of Communication. An Introduction. Oxford: Blackwell.
- Schäfer, H.; Seyda, S. 2008: Individualisierung: Erosion des Normalarbeitsverhältnisses? In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.) 2008: Die Zukunft der Arbeit in Deutschland. Megatrends, Reformbedarf und Handlungsoptionen. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 145-172.
- Schmitt, R. 2000: Skizzen zur Metaphernanalyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1: 1(2000): Absatz 1-10.
<http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1130/2513>
 [02.02.2013].
- Schmitt, R. 2003: Methode und Subjektivität in der systematischen Metaphernanalyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 4: 2 (2003): Absatz 1-41.
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/714/1546>
 [04.02.2013].
- Schmitt, R. 2005: Entwicklung, Prägung, Reifung, Prozess und andere Metaphern. Oder: Wie eine systematische Metaphernanalyse in der Entwicklungspsychologie helfen könnte. In: Mey, G. 2005 (Hg.): Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie. Positionen und Verfahren. Köln: KSV, 545-584.

- Schmitt, R. 2011a: Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode. In: *metaphorik.de* 21 (2011): 47-82.
<http://www.metaphorik.de/21/schmitt.pdf> [04.02.2013].
- Schmitt, R. 2011b: Methoden der sozialwissenschaftlichen Metaphernforschung. In: Junge, M. 2011 (Hg.): Metaphern und Gesellschaft. Die Bedeutung der Orientierung durch Metaphern. Wiesbaden: VS-Verlag, 167- 184.
- Schmitz, H.W. 1994: Kommunikation: Ausdruck oder Eindruck? In: *Der Deutschunterricht* 4 (1994): 9-19.
- Schöffel, G. 1987: Denken in Metaphern. Zur Logik sprachlicher Bilder. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schön, D. A. 1979: Generative Metaphor: A Perspective on Problem-Setting in Social Policy. In: Ortony, A. (Hg.) 1979: Metaphor and Thought. Cambridge: University Press, 254-286.
- Schöneberger, K. 2007: Widerständigkeit in der Biographie. Zu den Grenzen der Entgrenzung neuer Konzepte alltäglicher Lebensführung im Übergang vom fordistischen zum postfordistischen Arbeitsparadigma. In: Seifert, M.; Götz, I.; Huber, B. (Hg.) 2007: Flexible Biographien? Horizonte und Brüche im Arbeitsleben der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Campus, 63-96.
- Schröder, G. 2003: Deutscher Bundestag. 15. Wahlperiode. 32. Sitzung vom 14.03.2003. Berlin: Plenarprotokoll 15/32: 2479-2552.
<http://dipbt.bundestag.de/doc/btp/15/15032.pdf#P.2479> [15.05.2011].
- Schulministerium NRW 2013: Stellenausschreibung vom 30.10.2013: Leiterin oder Leiter des Arbeitsbereichs 1: Verwaltung, Unterstützung Facharbeitsbereiche Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Stellenausschreibungen/Ausschreibung-EPOS-Qualis-extern.pdf> [17.11.2013].
- Sevsay-Tegetehoff, N. 2007: Bildung und anderes Wissen. Zur ‚neuen‘ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Seyda, S.; Anger, C. 2008: Bildung und Familie. In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.) 2008: Die Zukunft der Arbeit in Deutschland. Megatrends, Reformbedarf und Handlungsoptionen. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 271-292.
- Seiffert, H. 1991: Einführung in die Wissenschaftstheorie 1. Sprachanalyse - Deduktion - Induktion in Natur- und Sozialwissenschaften. München: Beck.
- Siemens 2013: Stellenausschreibung: Projekt- und Gruppenleiter (m/w) für Technologieentwicklung der Siemens AG, München.
https://jobsearch.siemens.biz/career?career_ns=job_listing&company=Siemens&navBarLevel=JOB_SEARCH&rcm_site_locale=de_DE&career_job_req_id=145456&selected_lang=de_DE&jobAlertController_jobAlertId=&jobAlertController_jobAlertName=&_s.crb=gH9xSh9YWJmRp%2bVpPI9Yo3ZSdok%3d [15.11.2013].
- Siever, T. (Hg.) 2005: Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. Berlin: de Gruyter.
- Solga, H. 2013: Nach PISA kommt PIAAC. In: Rammstedt, B. (Hg.) 2013: Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, 6-10.
- Spies, W. 1991: Schule und ‚neue‘ Berufsbildung. In: Meyer-Dohm, P.; Schneider, P. (Hg.) 1991: Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart: Klett, 187-194.
- Spiewack, M. 2013: Köpfchen, Alter! Die Bildungsexpansion hat dafür gesorgt, dass die Deutschen schlauer sind als früher. In: *Die Zeit*, Nr. 15 vom 04.04.2013: 35.
- Statistisches Bundesamt 2009: Der Dienstleistungssektor. Wirtschaftsmotor in Deutschland Ausgewählte Ergebnisse von 2003 bis 2008. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt 2011: Erwerbstätigkeit im Jahr 2010.
<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Arbeitsmarkt/Erwerbsstaetige/Aktuell,templateId=renderPrint.psml> [26.01.2011].

- Steffen, O. 1997: Die Einführung des Kapitalismus in Rußland. Ursachen, Programme und Krise der Transformationspolitik. Hamburg: LIT
- Stegemann, A. 2008: Informelles Lernen. Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Hamburg: Diplomica.
- Traue, B. 2010: Kompetente Subjekte: Kompetenz als Bildungs- und Regierungspositiv im Postfordismus. In: Kurtz, T.; Pfadenhauer, M. (Hg.) 2010: Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS-Verlag, 49-68.
- Truschkat, I. 2012: Quo vadis, Kompetenz? Zur strukturellen Blindheit der Kompetenzmessung bei Übergängen. In: Pfadenhauer, M.; Kunz, A.M. 2012 (Hg.): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, 159-173.
- Universität Duisburg-Essen 2013: Stellenausschreibung: Wissenschaftlicher Mitarbeiter (m/w) im Bereich ‚Kontextadaptive softwarebasierte Systeme‘ der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen.
http://www.unidue.de/imperia/md/content/stellenmarkt/stellenangebote_an_universitaeten/wissenschaftliche_beschaeftigte_an_der_ude_oeffentlich/2013/aus_49613_wiss._mit._prof._pohl_-_m__rtens_.pdf
 [18.11.2013].
- Uther, H.-J. 2008: Handbuch zu den ‚Kinder- und Hausmärchen‘ der Brüder Grimm: Entstehung – Wirkung – Interpretation. Berlin: de Gruyter.
- Vester, M. 2006: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vogel, B. 2008: Prekarität und Prekariat – Signalwörter neuer sozialer Ungleichheiten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 33-34 (2008): 12-18.
- Vonken, M. 2001: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 4 (2001): 501-522.

- Voß, G.G. 1998: Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 3 (1998): 473-487.
- Voß, G.G. 2001: Der Arbeitskraftunternehmer und sein Beruf. In: Dostal, W.; Kupka, P. (Hg.) 2001: Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswahl. Nürnberg: IAB, 155-172.
- Voß, G.G.; Pongratz, H.J. 1998: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1 (1998): 131-158.
- Weidemann, D. 2004: Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen ‚Gesicht‘: Deutsche in Taiwan. Bielefeld: Transcript.
- Welsch, J. 2006: Flexibilisierung der Arbeit und ‚digital divide‘. Ein verhängnisvoller Kreislauf. In: Baukrowitz, A.; Berker, T.; Boes, A.; Pfeiffer, S.; Schmiede, R.; Will, M. 2006 (Hg.): Informatisierung der Arbeit – Gesellschaft im Umbruch. Berlin: Sigma, 185-195.
- Welzer, H. 1993: Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Diskord.
- Witwer, W. 1996 (Hg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Gütersloh: Bertelsmann.
- Witwer, W.; Münchhausen, G. 2001: Kompetenzentwicklung von Leiharbeitskräften. In Personalwirtschaft 6 (2001): 62-68.
- Witwer, W.; Reimer, R. 2002: Biographie und Beruf – zur Neubestimmung eines tradierten Verhältnisses. In: Clement, U.; Arnold, R. 2002 (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen: Leske und Budrich, 169-188.

Wolf, M.; Kastner, M. 2006: Beanspruchungen durch Brüche und Lücken in diskontinuierlichen Erwerbsverläufen: Transitionskompetenzen als Bewältigungsressource. Ergebnisse aus den Untersuchungen im Rahmen des Projekts VICO. In: Neuendorff, H.; Ott B. (Hg.) 2006: Neue Erwerbsbiographien und berufsbiographische Diskontinuität. Identitäts- und Kompetenzentwicklung in entgrenzten Arbeitsformen. Baltmannsweiler: Schneider, 101-134.

Womack, J.P.; Jones, D.T. 2013: Lean Thinking : Ballast abwerfen, Unternehmensgewinne steigern. Frankfurt a.M.: Campus.

Wulf, C. 2006: Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: Transcript.

Zabeck, J. 1989: ‚Schlüsselqualifikationen‘ – Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: *Wirtschaft und Erziehung* 41 (1989): 77-86.

Zabeck, J. 1991: Schlüsselqualifikationen – ein Schlüssel für die antizipative Berufsbildung? In: Achtenhagen, F. (Hg.) 1991: Duales System zwischen Tradition und Innovation. Köln: Botermann, 47-64.